

INTEREDUCATION

revue éditée en coopération par :

éducation
nouvelle
GFEN

techniques
pédagogiques
APC

l'éducation
demain
IPEM

autoformation
GRIP

promotion
de la lecture
AFL

action
rééducative
GERREN

n° 8 mars 69

INTERÉDUCATION . 8

POINTS DE VUE

non-directivité lucide, <i>R. et R. Millot</i> , G.F.E.N.-G.R.I.P.	2
l'inspiration non-directive, <i>M. Lobrot</i> , G.R.I.P.	5
je ne veux pas devenir logopède !, <i>J.-L. Le Dizet</i> , G.E.R.R.E.N.	9
carotte ou bâton ?, <i>M. Faligand</i> , I.P.E.M.	14
problèmes d'expression, <i>T. Mouton</i> , G.E.R.R.E.N.	18
le sens de notre action, <i>P. Omnès</i> , G.F.E.N.	20

TÉMOIGNAGES

défectologie de la lecture, <i>A. Girolami-Boulinier</i> , A.F.L.	25
sur la rééducation grapho-motrice, <i>M.-C. Holstein</i> , G.E.R.R.E.N.	32
essai d'initiation aux arts plastiques en maternelle, <i>M. Wilczkowsky</i>	37
l'utilisation des 27 + 3, G.F.E.N.	40
chronique d'ubu, <i>Ubu</i> , I.P.F.M.	43

ÉTUDES

les schémas opératoires du calcul propositionnel, <i>H. Savonnet</i> , A.P.C.	45
la contestation analytique, <i>G. Lapassade</i> , G.R.I.P.	72
le développement de la capacité de lecture, <i>C. Philippe</i> , A.F.L.	82

DOCUMENTATION

écouter, lire, regarder, I.P.E.M.	86
analyse d'ouvrage, <i>A. Inizan</i> , A.F.L.	90
dossiers pédagogiques, I.P.E.M.	93

éditorial

Une commission ministérielle pour la rénovation pédagogique se réunit depuis plusieurs mois.

Selon nos informations, les conclusions élaborées dans une des sous-commissions semblent recevables. Les idées qui nous sont communes y sont largement prises en considération et, garantie de sérieux, les réformes préconisées sont assorties de considérations sans équivoque sur les moyens à mettre en œuvre pour les faire aboutir. Nous prenons acte de ce fait positif, de même que nous n'avons pas hésité à écrire dans notre avant-dernier éditorial, à propos de la loi-cadre : « Même si toutes ces initiatives ne sont pas de nature à recueillir une approbation sans réserves, elles existent et nier leur valeur serait une erreur grave. »

Notre bonne foi ne pouvant être mise en doute, nous nous sentons à l'aise pour dénoncer les opérations auxquelles nous assistons depuis quelque temps et qui confèrent, cette fois, un caractère équivoque aux aspects positifs de la réforme en cours. S'il est vrai que l'esprit conservateur d'un grand nombre d'enseignants est un obstacle non négligeable à toute réforme, s'il est vrai que celle-ci est si vaste que des faux-pas, des contradictions sont parfois inévitables, il est aussi certain que les préoccupations démagogiques, la manipulation de l'opinion, le développement et l'exploitation des divisions catégorielles et idéologiques des enseignants sont constamment présents.

Des faits :

« FRANCE-SOIR », journal gouvernemental, titre : « Plus d'école le samedi après-midi » alors que la Commission ministérielle n'a pas encore déposé ses conclusions (favorables à une formule non impérative et souple des « 27 + 3 ») ;

La CIRCULAIRE du 10-10-68 encourage l'entrée au C.P. à 5 ans, et redonne vie à une menace ancienne de transformation des écoles maternelles en jardins d'enfants et, par suite, de déqualification de leur personnel, alors que ladite Commission considère essentiel le rôle de celles-ci dans le développement harmonieux des enfants ;

« FRANCE-INTER » annonce, fin décembre, une nouvelle mesure allant dans le sens d'un véritable « tronc commun » applicable dès la rentrée de janvier... (programmes et professeurs identiques, organisation d'horaires groupés pour établir de profitables relations maître-élèves, etc...) puis, ... le silence ;

STATUT DES C.E.G. : Les assurances ministérielles quant à l'objectif à long terme) d'une formation qualitativement identique de tous les enseignants (ce qui reprend le plan Langevin-Wallon sans le citer) sont en contradiction avec l'institutionnalisation d'un corps de professeurs voué à l'extinction ;

ENSEIGNEMENTS SPECIAUX : Ils sont en cours de disparition à l'école élémentaire, alors que, pour développer l'éducation physique et esthétique, la commission ministérielle préconise « le tiers temps pédagogique » et définit d'une manière nouvelle et satisfaisante le rôle de conseiller que devraient jouer les professeurs d'enseignements spéciaux ;

VACANCES : Autre ballon d'essai en janvier. Un projet « réorganise » l'année scolaire, encore une fois sans référence aux travaux de la Commission, et semble se préoccuper autant de satisfaire les besoins de l'hôtellerie que les besoins physiologiques de l'enfant, son équilibre mental et celui-ci des maîtres.

Il faudrait parler des notes, du latin, de la scolarité portée à 16 ans et de toutes les contradictions qui accompagnent ces mesures par ailleurs satisfaisantes. En attendant un plan cohérent de réformes, accompagné d'un calendrier précisant les étapes de sa mise en œuvre et les prévisions budgétaires correspondantes, et en luttant en sa faveur, il est dans notre rôle de dénoncer les incohérences et les manœuvres de la politique en cours, et plus encore le danger que font courir à nos idées et à leur réalisation véritable les décisions précipitées et les caricatures d'éducation nouvelle qui en découlent.

INTEREDUCATION, le 14-02-69.

non-directivité lucide

Il n'est pas difficile de prévoir que le terme « NON-DIRECTIVITÉ » va jouer, dans les temps à venir, le rôle de bouc émissaire qui fut et est encore celui de la méthode globale de lecture.

Pour justifier ce parallèle, rappelons que cette méthode « pratiquée par un Instituteur de C.P. sur 300. » et pour laquelle « les recherches scientifiques menées en France, en Belgique et en Suisse n'ont jusqu'ici jamais justifié les reproches qu'on lui fait » (Roger GAL in « Où en est la pédagogie ? », 1961) continue néanmoins d'être chargée, par sottise, par ignorance ou par démagogie, entre autres maux fameux, de la détérioration de l'orthographe.

Si l'on n'y prend garde, des passions beaucoup plus intenses vont se déchaîner à propos de la « non-directivité ». Les certitudes qui sont en cause dépassent en importance l'attachement à une rationalisation rassurante et confortable que bousculait la méthode globale.

L'esprit de recherche, l'esprit scientifique, n'y trouveront pas leur compte.

C'est ce souci qui nous conduit à ouvrir le dialogue — raison d'être d'« Interéducation » — avec Inizan à propos de son article « NON-DIRECTIVITÉ, LIBERTÉ ET LUCIDITÉ » paru dans le n° 6.

Engagés, après mûre réflexion, dans une expérience de non-directivité au cours préparatoire, décidés à brosser, dans un prochain article, un tableau sans complaisance de cette expérience, convaincus qu'il s'agit là d'une voie importante (et difficile) à explorer, mais nullement certains d'avoir trouvé la vérité, nous nous considérons un peu autorisés à relever, dans l'article incriminé, un certain nombre de propos qui apparaissent bien discutables ou gratuits...

Que ce soit par « désarroi à la suite d'une accumulation d'insatisfactions » — est-ce méprisable ? — ou une étape dans l'évolution d'une recherche constante —, ce qui existe ! le nombre de maîtres qui se tournent vers la non-directivité est-il si grand, leurs motivations sont-elles si semblables, leurs propos si classiques qu'on puisse déjà les stigmatiser, voire les ridiculiser par le procédé facile du dialogue imaginaire ?

Nous ignorons si les propos prêtés à l'enseignement « en désarroi » et qui éprouve le « désir de se changer » ont été effectivement tenus, mais nous pouvons affirmer que nous ne nous y reconnaissons pas ! Qui a affirmé (« fièrement ») qu'il ne prend « plus aucune initiative pour apprendre quoi que ce soit à (ses) élèves » ?

En ce qui nous concerne, nous savons que nos enfants seront « un jour ou l'autre aux prises avec la soustraction à retenue, etc. ». C'est pourquoi nous sommes conduits à prendre de nombreuses « initiatives », notamment pour réunir et

même inventer un matériel rendant possibles aux enfants en quête de savoir, des moments d'autoformation, pour répondre à une demande exigeante quant à la qualité de l'aide fournie, (la liberté d'abandonner l'activité en cours est un baromètre sensible pour apprécier cette qualité !)

Contrairement aux craintes d'Inizan, l'attitude non-directive implique, plus que toute autre, la recherche « de changements dans notre façon d'aider les élèves ».

Il est vrai qu'il y a souvent « loin » entre la classe que fait un maître et la classe, qu'en toute honnêteté, il dit qu'il fait ». Il y a également loin entre la classe que perçoit un inspecteur ou un visiteur, et la réalité de cette classe. Aussi, nous sommes de ceux qui souhaitent avoir un observateur permanent dans la classe, tant nous sommes conscients que de nombreux phénomènes nous échappent. Ne peut-on cependant nous accorder assez de lucidité pour percevoir, sans trop de déformations, certains moments heureux et plus encore les difficultés que nous rencontrons ?

Ce « prestige sans efforts particuliers », cette « influence à la ronde... », dont parle Inizan, peuvent sans doute exister quand une personnalité rayonnante pratique une pédagogie libérale. Ils ne résistent pas à ce que nous appelons, pensant à « l'heure de vérité », la pédagogie de la vérité. Nous constatons parfois, par exemple, des manifestations de désintérêt total face à telle proposition ou telle situation qui nous semblait pourtant susceptible d'intéresser ou d'entraîner nos enfants. L'initiative, qui ne correspond pas réellement au besoin du moment ou à l'intérêt réel de l'enfant, tombe à plat ! Et il faut beaucoup prendre sur soi pour en conclure : donc elle est mauvaise ou déplacée et l'abandonner. Tout maître lucide sait que c'est généralement dans ces occasions que le sentiment — bien excusable — de culpabilité apparaît et que, par effet conjugué, la situation se détériore. La contrainte, l'exhortation, le chantage sont alors fréquemment utilisés pour aboutir à un apprentissage d'un profit douteux. Qui n'a connu cette situation ? N'est-il pas juste de la refuser ? N'est-ce pas cette lucidité réclamée par Inizan ? Où est ici « la manipulation » ?

De quels « élèves-enfants », de quels « disciples en état d'hyper-adaptation » parle Inizan ? Il est probable qu'il ait en tête un exemple précis. Nous aurions préféré qu'il le mentionne clairement et sans généraliser. Cela lui aurait permis de ne pas se contredire, en l'espace de quelques lignes, en écrivant que ces élèves sont « les moins préparés à l'autogestion » et qu'« ils se sentent impliqués dans l'élaboration des règles et la recherche des vérités » !

Inizan a raison de souligner un danger : celui de voir des « imitateurs prendre au pied de la lettre les proclamations de notre éducateur modèle ».

Là encore, on pourrait réclamer des textes de référence à propos de ces « proclamations ».

Mais il est certain qu'un des défauts, mais aussi un des moteurs des gens « qui éprouvent le désir de se changer », et qui ne méritent peut-être pas tous une ironie un peu condescendante, est une quête un peu naïve de solutions miraculeuses, une confusion entre le but à long terme et les objectifs immédiats. Il en est ainsi de l'autogestion ». Et à ce sujet, il n'existe aucune équivoque dans notre esprit : l'autogestion est un but vers lequel on doit tendre, plus les enfants sont jeunes, moins on a de chance de l'approcher, nos efforts « pour que les gens se prennent eux-mêmes en charge » ne porteront que progressivement fruit, toute description idyllique d'une « république d'enfants » ne peut être qu'un faux ou une illusion.

Il faut que l'aspirant novateur sache que, loin de résoudre les problèmes de discipline, le conseil de coopérative va en poser de nouveaux, loin de résoudre les problèmes d'apprentissage, la non-directivité va effectivement « exiger des changements dans la façon d'aider les élèves » et que c'est justement en ceci que réside la valeur profonde de ces voies nouvelles.

On peut souscrire, dans cet esprit, à certaines conclusions d'Inizan, notamment sur le danger de croire que les structures sociales que nous souhaitons pour les hommes soient directement transposables chez les enfants. Il faut, cependant, se garder des idées

catégoriques. Qui pensait, il y a quelques années, pouvoir faire faire des mathématiques aux enfants de C.P. ? Aujourd'hui, on pense utile et nécessaire de placer les enfants devant des situations mathématiques qui sont un aspect des structures générales dont les lois seront peu à peu découvertes, puis formulées lorsque l'équipement intellectuel de l'élève le permettra. Pourquoi la même démarche serait-elle rejetée en ce qui concerne la vie sociale ?

En formulant ainsi le problème, on s'aperçoit qu'une de ses données est complètement ignorée dans l'article en question : parler de la vie sociale sans parler des phénomènes de groupe qui se manifestent dans toute classe est aujourd'hui impensable, et c'est précisément en ce domaine que la non-directivité peut trouver le plus de justification.

De plus compétents que nous devront approfondir ce problème. Qu'il nous soit cependant permis de dire que nous avons pu observer, grâce à notre expérience, les phénomènes classiques de dépendance, de contre-dépendance et d'indépendance, ce qu'aucune classe, menée pourtant de façon « active », « moderne », « fonctionnelle » ne nous avait permis jusqu'ici. Et là plus qu'ailleurs, la présence d'un observateur objectif aurait été précieuse ! Nous avons pu constater des évolutions psychologiques parfois spectaculaires, des adaptations, des épanouissements, des « engagements » qui eux aussi mériteraient d'être analysés...

Dans ce domaine comme ailleurs, nous nous gardons bien de penser que tous les problèmes seront résolus, que la phase d'indépendance, condition de l'autogestion, peut être définitivement atteinte ; ce serait oublier, comme l'écrit Inizan, « l'irréductibilité de l'enfant à l'adulte », ce serait, plus encore peut-être, oublier le contexte familial et social.

Le lecteur est à même de constater que la préoccupation de lucidité ne nous est pas étrangère ! Le fait que nous n'ayons pas les moyens scientifiques que nous souhaitons pour expérimenter valablement n'est pas suffisant pour nous interdire d'agir et de chercher.

Et c'est parce que nous sommes lucides que nous estimons que toute certitude, si sage soit-elle, doit pouvoir être mise en cause, que tout véritable débat doit avoir un caractère scientifique, que toute hypothèse de travail (qu'il ne faut pas confondre avec un credo), pour peu qu'elle soit fondée, mérite d'être retenue, comme c'est le cas de la NON-DIRECTIVITE.

Raymond et Rolande MILLOT.

L'INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

organise un stage de formation du 1^{er} au 6 avril 1969 à Paris. Pour inscription ou renseignements s'adresser à

I.S.E., 71, rue de la Victoire, Paris (9^e), Tél. : TRI. 48-64 et 51-16.

I.P.N. 21-26 Avril

Le Comité Parisien de Coopération des Groupes d'Éducation Nouvelle organise une SEMAINE PÉDAGOGIQUE, chaque soir de 18 à 23 heures : Expositions, Films, Tables rondes ... Retenez bien cette date.

l'inspiration non-directive

Dans le numéro 6 d'« Interéducation », notre ami André Inizan s'est livré à quelques réflexions fort intéressantes, parmi lesquelles on trouve une attaque non déguisée contre la non-directivité. Tant mieux ! Cela nous donne l'occasion de faire la lumière sur certains aspects de cette méthode pédagogique révolutionnaire, qu'il n'est plus possible d'ignorer et vis-à-vis de laquelle il est indispensable de prendre position.

L'accusation essentielle formulée par A. Inizan se résume, semble-t-il, dans les phrases suivantes : « Que d'illusions et de caricatures dans la prétendue autonomie « des enfants. C'est que l'aspiration n'est pas moins directive que la pression. Plus « peut-être : elle ravit, c'est-à-dire qu'elle séduit, mais captive également. Sous son « empire j'agis bien encore selon ma pensée, mais ma pensée ne dépend plus de moi « (qu'est-ce que ma pensée, qu'est-ce que moi ?). Le pouvoir de mon modèle est devenu « mon modèle, à l'insu de lui et « moi » peut-être. »

Si je comprends bien la pensée d'A. Inizan, il veut dire ceci. L'« aspiration » — sans doute s'agit-il de celle qu'exprime le maître qui se « livre » à ses élèves dans un contexte non directif — peut être pire que la contrainte autoritaire, pire que la « pression » la plus grossière. En effet, elle produit une séduction, une attirance, un intérêt qui poussent l'élève à adhérer aux opinions ou aux positions du maître, qu'il n'adopterait pas autrement.

Et en effet, il faut reconnaître que le maître qui pratique une pédagogie non-directive s'efforce au maximum de répondre aux demandes, aux besoins et aux désirs de l'élève. Il se met « à son service » et cela lui permet d'avoir avec lui un rapport infiniment plus positif et personnel que celui qu'il aurait dans un contexte traditionnel. Ne s'ensuit-il pas que l'influence qu'il exerce se trouve de ce fait multipliée, accrue, et lui permet d'opérer une sorte de « mise en condition » très subtile ?

Le problème ainsi posé se ramène à un autre problème, celui de l'influence. Une influence qu'on peut considérer comme négative, c'est-à-dire qui aboutit à l'abolition de la volonté et des facultés critiques, à des positions non réfléchies, voire à des erreurs, a-t-elle généralement pour origine la présentation d'un modèle séduisant et captivant, des affirmations partiales et personnelles, ou a-t-elle une autre origine ? Ou pour parler autrement : comment aboutit-on à faire penser ou à faire vouloir quelqu'un conformément à ses propres désirs et à ses propres volontés ?

**

Beaucoup de réponses gratuites et peu fondées ont été données à cette question, à partir de considérations vagues sur le pouvoir des « sentiments » et de la « séduction »,

qui s'inspirent davantage d'un soi-disant bon sens que d'études vraiment scientifiques.

Pourtant, il y a, sur ce sujet, des études vraiment scientifiques. S.E. ASCH étudie le phénomène de la « pression sociale » avec une technique inspirée de Binet, celle des lignes à comparer (1). Le sujet qu'il s'agit d'influencer se trouve seul au milieu d'un groupe de compères. Tous les participants doivent dire les uns après les autres, laquelle de trois lignes est égale à une quatrième prise comme référence. Les compères donnent tous, à certains moments, des jugements faux pour tromper le sujet « naïf » et l'amener à biaiser son propre jugement.

L'expérience a été faite sur des centaines d'étudiants. Environ un tiers de ceux-ci se range systématiquement à l'avis de la majorité, contre leur propre perception et à l'encontre de l'évidence pure et simple (la probabilité d'erreur ne dépasse pas 1 % dans des conditions normales). Cela prouve, d'une manière manifeste, l'importance de la « pression sociale » dans le domaine des jugements et des opinions.

Relevons les facteurs qui déterminent la pression en question :

1. Le facteur le plus déterminant est ce qu'on pourrait appeler le facteur de masse. Plus le groupe est important, plus la pression est forte. La pression la plus forte s'exerce lorsque le groupe atteint le nombre de sept personnes. Si l'on joint au sujet « naïf » un autre sujet naïf ou un compère qui dissocie systématiquement son jugement de celui du groupe (même dans un sens erroné), la liberté du sujet se trouve pratiquement rétablie.

2. L'influence exercée par le groupe n'aboutit pas à proprement parler à fausser le jugement du sujet naïf mais plutôt à le suspendre. En effet, lorsqu'on interroge celui-ci sur sa réaction, il affirme la plupart du temps qu'il est conscient de son erreur mais qu'il ne peut pas supposer que la majorité se trompe ou qu'il ne veut pas « fausser les résultats de l'expérience » ou encore qu'il ne peut pas avoir confiance dans son propre jugement, etc...

Ceci nous amène à une conclusion très importante concernant le problème qui nous occupe. La cause véritable du jugement erroné n'est pas, à proprement parler, l'affirmation venant du groupe ou le « modèle » que celui-ci fournit, mais la dépendance du sujet à l'égard du groupe, sa passivité. C'est cette dépendance et cette passivité qui amènent le sujet isolé à suspendre son propre jugement, à ne plus penser. Ce qui veut dire, entre autres choses, que le mal ne réside pas dans le « modèle » fourni par le groupe mais plutôt dans le rapport que le sujet entretient avec le groupe.

Ceci est confirmé par une étude de F. BARRON (2) qui a repris un à un les sujets suggestibles de la recherche de ASCH et a constaté que ces sujets se caractérisaient par leur manque de créativité. C'est, d'après BARRON, ce manque de créativité qui explique le peu d'intérêt et de valeur que les sujets en question accordent à leur propre jugement et à leur propre investigation. Ils ne valorisent pas leur propre activité, sont peu créatifs, et c'est pourquoi en définitive, ils sont dépendants. Cette dépendance n'est rien d'autre qu'une manière d'opter pour la sécurité lorsque celle-ci se trouve en conflit avec l'affirmation personnelle.

Allons plus loin dans la ligne de ASCH et de BARRON. Ce n'est pas l'influence qui est dangereuse, même lorsqu'elle découle d'une affirmation forte et séduisante, mais ce sont l'autorité et la « dominance ». C'est à cause d'elles qu'un sujet abandonne sa volonté critique, ses besoins d'affirmation personnelle, ses intérêts créatifs.

Certes, le « modèle » est l'occasion de la pression, mais en lui-même il est positif. Je dirai même qu'il est toujours positif. Il n'est rien d'autre en effet qu'un « objet » à considérer, à observer, à exploiter, et de ce fait même, il est un stimulant pour l'activité intellectuelle et psychologique. La « mise en condition » commence lorsque

(1) S.E. ASCH : « Effects of groupe pressure upon the modification and distortion of judgments » in « Groups, leadership and men », Carnegie Press, 1951.

(2) F. BARRON : « The Psychology of Imagination », in « Frontiers of psychological research ».

le sujet se détourne de lui ou lorsqu'il le copie, pour se conformer à la volonté d'un autre. Dans l'expérience de ASCH, la présentation des lignes est un élément positif puisqu'elle pose un problème, et même l'affirmation erronée des compères est aussi un élément positif puisqu'elle introduit une tension à surmonter. Ce qui est négatif, c'est l'attitude d'abandon du sujet, lorsqu'il renonce à observer les objets présentés pour se conformer au jugement collectif, ou lorsqu'il refuse d'examiner la valeur réelle de ce jugement collectif. Ce qui est négatif, c'est le refus de « penser ».

Le refus de penser, chez les sujets qui se soumettent passivement à la pression collective, a pour cause l'absence de créativité chez ces sujets. Ceux-ci n'ont pas été confrontés, dans leur expérience antérieure, à des problèmes réels. On ne leur a présenté que des contenus vides, qui ne les intéressaient pas, que des leçons à apprendre, des formules à réciter. Ils ne se sont pas trouvés en présence de pensées vivantes et personnalisées, apportant des solutions, peut-être contestables et partiales, mais vécues, à leurs difficultés. Et c'est pourquoi, mis en présence d'un comportement collectif fortement cohérent, ils ont tendance à se dévaloriser eux-mêmes et à faire comme si ils n'étaient pas capables de porter eux aussi un jugement personnel, comme si la réflexion et la critique ne les intéressaient pas. Ils se comportent comme ces gens qui capitulent en face d'une propagande, alors que la propagande peut être une occasion de critiquer et de prendre position.

En définitive, la « mise en condition » qui aboutit au conformisme et à la soumission n'a pas pour cause la propagande, comme on l'affirme souvent, mais la censure. Tant mieux s'il y a des opinions qui s'expriment fortement et qui cherchent à provoquer l'adhésion. Ces opinions sont des occasions de penser, ce sont des sources de problèmes. Ce qui est nocif, c'est la neutralité froide, la soi-disant objectivité, l'interdiction d'afficher des idées politiques, la sous-information. Tous les régimes autoritaires le savent, qui sont moins soucieux d'afficher leurs propres idées et de les jeter en pâture à la critique, que d'interdire celle des autres. En agissant ainsi, non seulement ils suppriment les objections possibles, mais surtout ils empêchent l'éducation véritable, qui se fait dans le contact avec des pensées vivantes et passionnées. Ils préparent le triomphe de leur propre pouvoir et de leur propre domination.

**

Ceci a des conséquences importantes du point de vue pédagogique. Une pédagogie authentique n'est pas celle dans laquelle on se préoccupe d'une manière abstraite de présenter aux élèves des vérités soigneusement élaborées et parfaitement objectives, qui ne provoquent en eux aucune réaction ou aucun intérêt, mais dans laquelle on se préoccupe de présenter aux élèves des contenus qui sont pour eux « signifiants », c'est-à-dire qui répondent à leurs préoccupations et à leurs inquiétudes. De tels contenus en effet, suscitent automatiquement chez eux un travail psychologique, un déroulement de pensée, qui sont par eux-mêmes enrichissants, par eux-mêmes « activants », car ils les font sortir de leur passivité et de leur inertie. Peu importe que le maître présente des vérités personnalisées et plus ou moins biaisées. L'important est qu'il soit d'une part « congruent » avec lui-même, et, d'autre part, « emphatique » à l'égard de ses élèves. S'il est l'un et l'autre, il se produit un contact qui est l'essentiel du travail pédagogique et qui a une valeur fécondante.

Ceci nous permet de mieux préciser le point qui nous sépare d'A. Inizan.

La différence essentielle entre la pédagogie non-directive que nous proposons et la pédagogie traditionnelle que défend A. Inizan réside en ceci que la seconde ne se préoccupe que des « contenus » et entretient par là-même la dépendance et la passivité, tandis que la pédagogie non-directive s'efforce de susciter chez l'élève une attitude active en face de réalités librement rencontrées. L'essentiel est en effet que l'élève puisse rencontrer — au sens fort du mot — des objets et des opinions, de sorte qu'il ait envie de réfléchir sur eux et de les considérer. Tant pis, si ces objets et ces opinions sont présentés d'une manière séduisante et même partisane. Il faut surtout qu'ils suscitent une activité intellectuelle ou pratique, c'est-à-dire qu'ils s'insèrent

1 (dans le cadre des désirs du sujet. Le malheur, c'est lorsque ces objets et opinions restent extérieurs au sujet, ne suscitent aucun intérêt, aucune activité de sa part. L'accusation la plus grave qu'on puisse porter contre la pédagogie traditionnelle, c'est qu'elle ne s'occupe pas des influences exercées, du contact réel avec les personnes et entre les personnes. Elle se contente de faire apprendre des formules toutes faites, des leçons, dans les manuels. L'enfant, même s'il fait ce qu'on lui demande, reste extérieur à ses propres désirs, c'est-à-dire à lui-même. Il se dégoûte donc de ces activités froides et neutres qu'on lui fait faire. Il sombre dans la passivité et l'ennui et ne peut plus faire fonctionner ses facultés psychologiques en face des directives toutes puissantes de l'environnement puisque ces facultés sont réduites à presque rien.

A. Inizan a peur qu'on « captive » l'enfant. Veut-il donc une pédagogie qui ne soit pas captivante? Veut-il une pédagogie stérile et émasculée qui ne comporte aucun engagement ni du côté de l'élève ni du côté du maître? Peut-être souhaite-t-il, au nom de la fameuse neutralité, qu'on ne parle ni de politique ni de religion ni d'aucun des problèmes qui occupent l'homme moderne, à l'école. Disons-le franchement: A. Inizan se trompe. L'école qu'il souhaite est une école technocratique, une école vide et anonyme, dont nous ne voulons plus, car cette école non seulement n'apprend rien aux élèves mais surtout aboutit à leur « mise en condition » dans une situation de totale dépendance.

Michel LOBROT.

CONNAISSANCE DE L'ENFANT

Les adhérents I.P.E.M., intéressés par l'étude de dessins d'enfants à l'aide des enseignements de la psychanalyse, sont invités à participer aux séminaires de la docteure Françoise DOLTO. Participation aux frais: 20 F par trimestre. Rendez-vous: tous les mardis à 20 h 15, à l'I.P.N.

reproduction de cours

croquis, énoncés et cartes. Pour qui recherche l'économie, le procédé stencil est toujours le plus simple et le plus rapide. Gestetner a mis au point, ces dernières années, des perfectionnements dont vous devez profiter.

Renseignez-vous notamment sur les extraordinaires graveurs de stencils qui effectuent tous reports de textes, tracés, illustrations, extraits de revues, etc. et qui éliminent la frappe sur stencil.

A votre intention, Gestetner a réalisé une documentation très complète "le stencil au service de l'enseignement". Demandez-la à Gestetner - Service 830 - 71, rue Camille-Groult - 94-VITRY - Tél. 482-47-85.

Gestetner

je ne veux pas devenir logopède !

Dans le n° 6 d'« Interéducation », l'équipe du Centre médico-psychopédagogique du Vaucluse posait le problème de la place de l'orthophonie. Cet article a suscité des réactions de la part de plusieurs collègues. Voici une première réponse. Le débat reste ouvert.

Le G.E.R.B.S. (Groupe d'Etudes et de Recherches des Braconniers de Sologne) vient de faire connaître sa conception nouvelle de la profession d'accordeur de pianos.

C'est surprenant ! Pourtant, il y a entre l'activité du braconnier et celle de l'accordeur un lien logique : la corde à piano. C'est avec cette dernière que l'on confectionne, paraît-il, les meilleurs collets.

Bien sûr, tout cela est une plaisanterie.

Le G.E.R.R.E.N., quant à lui, vient de faire connaître la conception que certains de ses membres se font de la profession d'orthophoniste. Naturellement, j'ai cherché si, là aussi, il s'agissait d'une plaisanterie. Apparemment non. L'article est fort sérieux et ne fait place à aucune ironie. Ou bien alors, cette dernière est très habilement cachée. Il faut alors retrouver le lien logique : la corde à piano serait la dyslexie.

Quoiqu'il en soit, ma surprise fut bien égale à celle du père Jourdain devant son maître de philosophie lorsque j'ai appris que j'étais orthophoniste. Depuis, je perds l'appétit, je dors mal, je suis angoissé. Peut-être étais-je mal préparé à un tel changement de statut social ? Peut-être suis-je un peu gêné pour paraître devant les autres membres de l'équipe, orthophonistes bien avant moi, et qui ne manqueront pas de s'étonner d'une mutation aussi rapide ? Jusque-là nous avions des rapports cordiaux, voire amicaux, et nos problèmes se réglaient assez bien, au cours d'innocentes réunions de synthèse. Nous nous répartissions les enfants ; il nous arrivait de travailler en collaboration ; nous ne songions pas à nous « voler des cas ». Cette époque risque d'être révolue. En attendant, j'ai caché la revue, pour que mes confrères ès orthophonie apprennent la vérité le plus tard possible.

Et puis, peut-être ma joie se teinte-t-elle de quelque amertume ? Car, changement pour changement, n'eût-il pas été préférable de choisir d'emblée une position beaucoup plus importante ? Enfin, soyons patients et raisonnables. Contentons-nous pour l'instant de l'orthophonie. Nous finirons bien par être médecin un jour ou l'autre.

Au demeurant, l'article auquel je fais allusion étant comme je l'ai dit fort sérieux, je vais essayer, moi aussi, d'y répondre sérieusement.

Nul ne songe à nier que l'orthophonie constitue actuellement une profession autonome, structurée, qui se range dans la catégorie des professions para-médicales. Nous n'avons donc aucune vocation particulière pour nous permettre de juger de la démarche que l'orthophoniste souhaite effectuer, démarche qui lui est tout à fait propre, ni pour analyser son acte. Ceci, au simple plan de la déontologie. Disons que nous ne sommes pas « concernés ».

Nous savons tous, et notre travail quotidien est là pour nous le rappeler de façon constante, que certains enfants, dont nous n'avons pas ici à dresser la liste, relèvent de l'orthophonie pure, et, qu'en conséquence, se refuser à les confier à un orthophoniste qualifié, quel que soit le motif de ce refus, serait de notre part un acte malhonnête. Nous sommes les uns et les autres désarmés, et nous le savons bien, devant certains troubles qui ne sont pas de notre ressort et qu'il nous faut confier à d'autres spécialistes. Ces spécialistes n'hésitent pas, eux, du moins dans les équipes où nous travaillons, à nous confier certains enfants. Accordons-leur la réciprocité.

La rééducation psycho-pédagogique, à condition, bien sûr, qu'elle soit pratiquée dans une certaine optique — et c'est peut-être là qu'est le problème central — se distingue nettement de l'acte d'orthophonie. Qu'il y ait des points communs, c'est possible. Mais ne peut-on trouver des points communs dans toutes les professions dont le but est d'aider un enfant en difficulté, ou même, d'appréhender l'enfant en général ?

La rééducation que nous pratiquons est en prise directe avec l'école. Ne s'agit-il pas d'amener l'enfant à modifier lui-même un certain nombre de conduites, de comportements face à des activités de type scolaire, en dédramatisant, en valorisant les réussites, en passant par l'expression libre sous toutes ses formes et aussi par des activités librement choisies ? Ne s'agit-il pas d'aboutir à une prise en charge réelle de l'enfant par lui-même bien plus que de combler des lacunes, de replâtrer tant bien que mal des procédés qui ne devraient plus avoir leur place en pédagogie ? Car c'est bien de pédagogie qu'il s'agit, en donnant à ce mot non pas un contenu poétique, mais une réelle valeur scientifique.

C'est bien cela qui constitue l'originalité de la rééducation psycho-pédagogique.

Que des enfants aient besoin d'interventions de type plus « mécaniste », d'interventions en rapport avec la physiologie de leur organe phonateur, nous ne le contestons pas : nous disons que cela ne nous concerne pas.

Nous voyons quotidiennement des enfants en situation d'échec, de refus, de désintérêt profond. Ils vomissent littéralement tout ce que l'école, la famille ont tenté de leur ingurgiter par des moyens plus ou moins répressifs. On a parlé de réaction névrotique : ce n'est pas une boutade. Le tableau est comparable à celui de l'anorexie. On s'aperçoit, à l'entretien, que très peu d'entre eux sont bégues et que, s'ils s'expriment avec difficulté ou sont inhibés, c'est qu'on les a fait taire un peu trop longtemps ou que leur affectivité a souffert. Et nous ferions des exercices d'orthophonie avec ceux-là ? Peut-être aussi du « Bled », pourquoi pas ?

Il serait utile, peut-être, de faire naître la notion « d'auxiliaire pédagogique » qui serait chargé d'aider le maître dans des domaines particuliers, face à certains échecs scolaires. Mais cette notion « d'auxiliaire pédagogique », pour séduisante qu'elle soit, ne semble pas satisfaisante dans l'immédiat : avant de songer aux moyens de réparation il serait plus sage de s'assurer qu'il existe une prévention.

On se demande, en effet, si la formation supplémentaire actuelle des enseignants qui se spécialisent ne devrait pas être celle de tous les enseignants. Notre travail serait sans doute notablement modifié si l'école pouvait pleinement jouer son rôle. Cela n'empêcherait pas certains enfants d'avoir des problèmes. Il serait sans doute utile pour ceux-là de les extraire, à certains moments, de la classe, pour qu'ils puissent rencontrer un adulte entièrement disponible, qui ne soit pas leur maître habituel, et qui soit à même de les aider, de façon individuelle. Il va de soi que cet adulte serait formé aux techniques de relations humaines et aurait une information suffisante au niveau de la psychologie des profondeurs. C'est à ce moment-là que notre travail prendrait sa dimension réelle.

Nous n'en sommes pas là. En tout cas, si l'orthophonie et la rééducation psychopédagogique sont complémentaires, elles n'en représentent pas moins deux démarches profondément différentes. Vouloir les confondre est à notre sens une erreur, au simple niveau de la technique.

*
**

Mais, le problème ne se limite pas là. Nos camarades de l'équipe du Vaucluse sont de très bonne foi. Je suis certain que si nous avions la possibilité de discuter longuement ensemble nous tomberions d'accord sur un certain nombre de points.

J'ai très peur, simplement, que leur article soit fort mal interprété par bon nombre de gens.

D'abord, d'aucuns seraient à même de suspecter quelque peu la « motivation » profonde d'un tel article. Pourquoi vouloir entrer dans une autre catégorie déjà parfaitement autonome et qui ne souhaite pas tellement — ou alors les apparences sont trompeuses — s'élargir outre mesure, en accueillant des techniciens de formation tout à fait différente ? N'est-ce pas alors reconnaître que notre démarche personnelle ne présente rien de très original ?

Que certains, surtout en matière d'enfance en difficulté, rêvent actuellement de phagocytoses assez démentielles, c'est sans doute vrai. Mais serions-nous masochistes au point d'entrer dans le jeu de ces paranoïaques ?

Que des problèmes corporatifs se posent à nous, c'est l'évidence même. Le bon moyen de les résoudre n'est peut-être pas de vouloir devenir ce que nous ne sommes pas : il s'agirait alors d'une fuite devant le problème réel.

En somme, je pense, et je ne suis pas le seul, que, contrairement aux apparences, nous ne progresserons pas, mais que nous reculerons de façon spectaculaire — à la limite même, nous nous détruirons — en procédant à certaines démarches.

Pourquoi ?

1. Les démarches en question entrent dans le jeu de ceux qui veulent à tout prix mettre des barrières et veiller jalousement sur un terrain bien hypothétique, avouons-le : qu'est-ce que cette dyslexie d'évolution, dont parlent nos camarades ? Cette question a-t-elle même pour nous une importance fondamentale ? C'est bien à dessein que je n'ai pas parlé jusque-là d'enfants dyslexiques.

Et le bégaiement ? Est-ce un trouble qui nous concerne véritablement ? Il me semble que le traitement central du bégaiement est bien une psychothérapie associée à une relaxation. Je ne pense pas que « l'attitude psychothérapique » soit ici suffisante.

2. Ces démarches nous conduiront à participer à des querelles d'écoles, de chapelles, qui sont parfaitement stériles et ridicules. Du même coup, en voulant comparer des « formations » rivales, voire idéologiquement opposées, nous serons amenés à opérer une « mise en cause » de certaines formations qui nous sont parfaitement étrangères. En matière de formation, il est bien difficile de juger de façon saine ce que nous n'avons pas personnellement vécu.

Et puis, parlons un peu de cette sacro-sainte formation. Nous vivons un stage très riche, qui nous apporte beaucoup. Mais avant ? Vous n'avez pas connu de ces petites Ecoles Normales où, en dehors des stages pratiques chez certains vieux collègues parfaitement sclérosés, les élèves de quatrième année tuaient le temps comme ils pouvaient en jouant aux billes et ces demoiselles en comptant leurs mailles ? C'est cela la formation des instituteurs ? Eh bien, j'affirme que les jeunes qui, à l'issue de leurs études secondaires, même si leur formation est discutable, et elle l'est peut-être sur trois années de Faculté, en savent bien autant de toutes façons que ces instituteurs-là.

3. En voulant à tout prix nous incorporer dans des systèmes qui nous sont initialement étrangers et en nous « mobilisant » dans ce genre d'action, nous risquons de

perdre de vue très rapidement que le problème fondamental est d'abord d'abattre nos anciennes structures et que tout est à remettre radicalement en cause en matière de pédagogie. Autrement dit, nos rapports avec l'orthophonie apparaissent comme un problème assez petit par rapport à tous les problèmes qui se posent actuellement aux enseignants.

4. Nos collègues citent eux-mêmes, avec beaucoup d'honnêteté, un certain nombre de cas précis, très médicaux, qu'ils abandonnent bien volontiers aux autres « orthophonistes ». On peut d'ailleurs en citer d'autres. Mais alors, il y aurait deux sortes d'orthophonistes ? Ceux qui seraient capables, de par leur formation, d'intervenir auprès de cas « lourds » sur le plan de la pathologie, et ceux qui n'en seraient pas capables ? On pourrait aussi parler dans ces conditions d'aides-orthophonistes. Allons, soyons sérieux ! On est orthophoniste ou on ne l'est pas !

5. L'entretien d'un climat de polémique autour de ce problème semble une chose dérisoirement vieille après ce qui s'est passé au mois de mai. A cette époque, les travailleurs sociaux qui se retrouvaient dans les Comités d'Action ne pensaient qu'à trouver le moyen de progresser ensemble. A cette époque toujours, de par son appartenance, en dehors de l'Education Nationale, à une profession para-médicale (qui n'est pas l'orthophonie !) j'ai eu l'occasion de travailler, au C.H.U. Pitié-Salpêtrière, avec des étudiants et des professionnels médicaux et para-médicaux. J'ai trouvé là un climat de camaraderie, une décision d'engagement, une volonté de contestation, et aussi un profond désir de dialogue, en particulier avec les enseignants.

6. Les travailleurs sociaux ne sont pas nécessairement les auxiliaires du médecin. Pourquoi, dans ces conditions, choisir délibérément une position d'auxiliaires médicaux. Si nous sommes orthophonistes, nous nous définissons en effet comme des auxiliaires du médecin. Je vois là un danger très réel : c'est une psychiatrisation de l'école à plus ou moins longue échéance. Les enseignants spécialisés se rangeraient, eux aussi, dans la catégorie de ceux qui administreraient des traitements pour réadapter des individus à une société d'ailleurs parfaitement inadaptée. A la limite, on pourrait faire de tous les enseignants, de l'institutrice d'école maternelle aux professeurs de l'enseignement secondaire des auxiliaires de la médecine. Mais nous savons trop bien de quelle médecine il s'agirait alors : nous sommes en plein délire.

*
**

Par contre, nous ferons des progrès considérables en essayant sérieusement de nous définir, en essayant de montrer en quoi consiste exactement notre acte professionnel, en prouvant son originalité par rapport à d'autres démarches, en prouvant aussi son efficacité.

Mais nous n'y parviendrons que par une recherche réellement scientifique, avec toutes les implications que cela comporte, par une participation réelle à des séminaires de travail, à des groupes de formation et d'autoformation, par un dialogue constant avec les autres spécialistes.

Que l'on ressente parfois un besoin d'élargissement de ses connaissances et de sa technique, c'est bien normal. Certains de nos collègues, tout en demeurant rééducateurs de l'Education Nationale, ont suivi des formations parallèles. Certains sont devenus effectivement orthophonistes. C'est fort bien ainsi.

S'il est vrai qu'au sein de certaines équipes on trouve superflu de faire une distinction entre le diagnostic et la thérapie, on trouve superflu de définir trop précisément les rôles de chacun, il y a entre tous les membres de ces équipes un lien fondamental : une commune attitude devant un certain type de relation humaine et une possibilité commune d'approche par des techniques particulières. Nous sommes loin d'en être tous parvenus là. En tout cas, cet aspect du travail d'équipe n'apparaît pas dans l'article de nos camarades.

Vollà.

J'ai dit sincèrement ce que je pensais. Peut-être ai-je déléiré ?

Mais, non, décidément non : je ne suis pas Logopède ! Je continuerai mon travail de psycho-pédagogue. Et si j'ai besoin de l'orthophoniste, je demanderai son concours.

Jean-Louis LE DIZET,
Secrétaire du G.E.R.R.E.N.

Interéducation

Numéro Spécial Février 1969

Compte rendu des Journées d'Etudes des 26 et 27 Février 1968 du Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education Nationale

**ÉDUCATION ET
RÉÉDUCATION
PSYCHOMOTRICES**

Avec la participation de Messieurs et Mesdames GUILMAIN, VIAL, MORIN-LORMAND, ALBERT, JOLIVET, LAPIERRE, MAZO, MARCHAND, GANANCIA, AUCOUTURIER, LE BOULCH, MARTENOT, THURIOT, VAYER, WINTREBERT, DELCHET, KOECHLIN, JANOT, AZEMA, CASTEILLA, DORTET, OLIVAUX

Le numéro : 8 F (adhérents GERREN : 5 F). Chèque avec ses 3 volets (CCP GERREN, 21.075-85 Paris) adressé à Paule GAILLARD, 33, rue Croulebarbe, 75-Paris-13^e.

GERREN VAL D'OISE

Les rééducateurs du Val-d'Oise, conscients de leur isolement, se sont réunis à la Mayotte le 16 janvier 1969. La discussion était libre. Après les remerciements au directeur de l'école de la Mayotte pour son hospitalité, la discussion s'est engagée autour des méthodes de rééducation.

Avons-nous une méthode ? A quel niveau doit se situer de préférence notre action ? Quels sont les différents modes d'intervention : école, groupe d'écoles, C.M.P.P. ? Comment collaborer avec les autres ? Comment se faire accepter ?

En conclusion, cet échange superficiel et sans ordre du jour, nous a paru intéressant. Nous envisageons une réunion à Eaubonne pour avril 69 avec pour sujet : le dépliage. Pratiquement, nous allons essayer de nous voir en action les uns les autres, afin de mieux analyser notre travail et notre comportement.

S'adresser à Lucette COMMUN, La Mayotte, 95-MONTLIGNON.

carotte ou bâton ?

J'ai lu avec intérêt la « Note de service de l'I.D.E.N. de la 20^e circonscription » publiée dans « Interéducation. 5 ». Je ne m'attendais pas à y trouver semblable conclusion : « Enfin, il va de soi que cette organisation ne saurait avoir d'incidence sur le système de la note de mérite (1), qui dans le cadre... etc. ».

In cauda venenum.

Mon recul est d'autant plus grand que je connais bien R. Gloton dont le sens profondément chaleureux des relations humaines qui marque sa personnalité lui vaut mon estime. J'entends bien que le texte en référence est une note de service et qu'il n'est pas possible de lui demander le radicalisme qui, en la matière, est indispensable au progrès en pédagogie : abolition du système de la note de mérite, suppression de la fonction d'inspecteur (2) et reconversion des actuels I.D.E.N. et I.D.E.M. en instituteurs et institutrices itinérants. Mais, que dans « Interéducation » et en commentaire de sa note administrative, R. Gloton ne prenne pas ses distances vis-à-vis d'un système indiscutablement aberrant, qu'il ne s'aperçoive pas de la contradiction dont témoignent ses deux attitudes : vouloir supprimer l'inspection individuelle (qui « isole le maître » et « apparaît forcément comme un contrôle à caractère de sanction dans le cadre d'une surveillance autoritaire ») et maintenir rapport d'inspection et note de mérite : c'est surtout cela que je ne comprends pas. Car, cette « visite annoncée » par laquelle R. Gloton semble remplacer l'inspection individuelle ne change pas le caractère oppressif de l'institution. L'instituteur continue d'être obligé de faire un travail sur lequel il sait qu'il va être jugé et noté (3) à un moment non choisi par lui mais par un supérieur hiérarchique (4) (à lui imposé et étranger à la collectivité scolaire où il

(1) Si je ne me trompe, R. Gloton est vice-président du G.F.E.N., association qui a signé une déclaration émanant d'un « Comité de Liaison » et apparemment motivée par une récente circulaire ministérielle visant à la suppression de la notation de 0 à 20. Or, dans cette déclaration, je lis : « ... Par l'humiliation et l'angoisse qu'ils créent, la notation et le classement chiffrés ont sur eux [les élèves] un effet inhibiteur, qu'ont dénoncé les médecins, les psychologues et bien des maîtres. Il s'ensuit tantôt un blocage dont témoigne une attitude passive, tantôt l'importance et la discipline... »

(2) Dont la création de fait sous le titre d'écolâtre est d'origine confessionnelle et date du XII^e siècle.

(3) Ce type de visite annoncée réduira-t-il la fièvre d'insécurité qui s'empare d'une école quand « Monsieur l'inspecteur » a pénétré dans le bureau du directeur ou a prévenu celui-ci de son prochain passage (le « téléphone de brousse » rassure-t-il ou excite-t-il ?), fera-t-il disparaître ce « ouf » de soulagement qui succède au départ de « l'intrus » ? (cf. « 2^e Colloque International des Inspecteurs de l'Enseignement », Colmar, 28, 29 et 30 octobre 1963 — C.R.D.P. de Strasbourg).

(4) R. Gloton ne refuse pas non plus le concours du directeur, juge imposé lui aussi.

s'introduit de droit) dont la fonction est d'établir un rapport sur ce travail, de lui attribuer une note dont sa promotion (et les incidences financières qu'elle implique) dépend sans contestation réelle possible.

Evidemment, R. Gloton a raison d'avancer que la rénovation passe par l'institution d'équipes pédagogiques d'établissement. Mais il tourne le dos à la réalité quand il donne à penser qu'un nouveau style d'inspection influera positivement sur le déconditionnement des instituteurs. Je me demande même dans quelle mesure l'orientation que propose R. Gloton n'encourt pas le risque d'être taxée de paternalisme (5). Ces équipes pédagogiques d'établissement que R. Gloton demande, que je souhaite activement (6) n'ont nul besoin d'inspections collectives (une institution de surveillance supplémentaire). Seule, l'autonomie absolue (gestion totale : enseignants-enfants-parents) conférera à ces équipes, le caractère émancipateur que je leur ai toujours supposé. Quand cette autonomie aura été conquise, au sein de chacune de ces équipes, chacun sera animateur (7) à tour de rôle pour un secteur déterminé. Alors, l'autoformation et le contrôle des responsabilités déjà permanents dans l'établissement se poursuivront dans les réunions interétablissements, intercommunales, ... ce qui veut dire que **TOUT INSPECTEUR, CONSEILLER OU ANIMATEUR PEDAGOGIQUE SERA INUTILE**. Aussi, la position adoptée par le S.G.E.N. (cf. « Syndicalisme Universitaire » n° 477 du 28-11-68) n'est-elle satisfaisante que parce qu'elle avance la revendication de la suppression des promotions au choix. Je note que le S.G.E.N. est rejoint là par le S.N.C. qui, dans son bulletin de l'Académie de Paris (n° 6 du 15-12-68) écrit : « ...il est permis de douter qu'il y ait, exactement, chaque année, dans chaque département, 30 % de bons maîtres, 50 % de maîtres moyens et 20 % de mauvais maîtres. Et même si cette évaluation s'avérait, en gros, exacte, à qui fera-t-on croire qu'une inspection permette d'opérer, avec objectivité, cette répartition ? » et plus loin : « ...reconnaissons que le déroulement de notre carrière est faussé dès le départ, que le principe des promotions est injuste, donc mauvais ». (8)

Les deux réunions que les Comités d'Action 1^{er} degré ont organisé avec des I.D.E.N. et I.D.E.M. dans la deuxième quinzaine de mai 68 dans l'I.P.N. occupé — auxquelles R. Gloton participait — n'ont pas permis d'avancer très loin dans les problèmes instituteurs-inspecteurs. Ce bref point de vue ne prétend pas apporter tous les arguments en vue du règlement définitif de la question. Plus ambitieux, il aurait dû — à tout le moins — être précédé d'une enquête. Cependant, l'intérêt que je porte à ce problème ne datant pas d'hier (cf. « Ile-de-France », 60, décembre 1964) et son importance déterminante m'incitent, moi aussi, à éviter toute équivoque.

Dans le système hiérarchisé, centralisé, oppressif et répressif (cf. « Syndicalisme Universitaire » 486, p. 12) qu'est l'éducation nationale, les inspecteurs, et sous-inspecteurs de tout grade (M.I.E.A., directeurs) sont indispensables puisque la base des rapports humains (9) est la méfiance : comme dans la relation maître-élève traditionnelle (9). Car — delenda Cathago — le système éducatif d'une nation est

(5) Ce texte était rédigé quand sont parues les réflexions de R. Ueberschlag (« L'Éducateur » n° 4 de janvier 1969). On y trouvera plusieurs points de convergence avec les miennes.

(6) Une des Initiatives des Comités d'Action du 1^{er} degré a été de réaliser deux listes préparatoires à la constitution de telles équipes. L'une réunissait les noms de collègues désireux de travailler en équipe dans une perspective de rénovation large, l'autre recensait des écoles (bâtiments) susceptibles d'accueillir des équipes (écoles « neuves » sans personnel titulaire, écoles susceptibles d'ouvrir au 15-09-68). C'est un peu ce que l'I.P.E.M. a essayé de faire entre 1959 et 1964.

(7) Car je me place dans l'orientation de l'école-ouverte (cf. ce qui se passe en Angleterre).

(8) Je demeure perplexe quand je confronte ces orientations et ce que je lis dans « L'École du Grand-Paris - 94 » (n° 3, janvier 69), bulletin du S.N.I. - 94, page 17 : « Lors des discussions avec l'Administration à propos des promotions au choix, ...les délégués du S.N.I. se sont trouvés minoritaires, face à une coalition « Administration - S.G.E.N. - S.N.C. » qui défendait les mérites du 3 M + A, que nous réfutons. »

(9) C'est pourquoi les stages et concours d'I.D.E.N. et d'I.D.E.M. constitueraient, d'après des témoignages que je n'ai pas lieu de récuser et que nous publierons peut-être ici, d'excellents moyens de docilisation et de soumission aux inspecteurs généraux en place et aux courants idéologiques qu'ils prônent. Cf. aussi le chantage dont furent victimes des fonctionnaires d'autorité (de l'Éducation Nationale) pour avoir hâtivement signé un manifeste au mois de mai 68...

au service de la classe sociale au pouvoir. Les différentes institutions et les différents rôles intégrés dans ce système n'ont d'autre fonction que le maintien et le renforcement du pouvoir. Mais des témoignages comme celui que nous avons publié dans « Interéducation » n° 4 (page 25) prouvent qu'il est possible de faire diverger le système sans attendre un nouveau mois de mai (10). Je connais des I.D.E.N. qui, en attendant le moment où la reconversion que j'évoquais plus haut sera réalisable, savent utiliser les faibles moyens dont ils disposent pour éviter l'irréversible.

Mais, j'aimerais revenir sur le système de la note de mérite en posant quelques affirmations et quelques questions brutales :

— la démonstration de la quasi-impossibilité de noter judicieusement un travail a été faite depuis des années et dans des domaines différents ; (11)

— trop d'inspecteurs (et trices) appelés à juger (le plus souvent en une demi-heure) comment « on » fait la classe, n'ont jamais fait la classe ou, depuis si longtemps ;

— ces pratiques, dignes d'Ubu, qui ajoutent à l'absurdité du système des notes ont-elles toujours cours ? :

- les points d'augmentation des notes de mérite seraient (auraient été) attribués par contingent inamovible à chaque Inspecteur en début d'année scolaire. Ce qui obligerait l'inspecteur à un jeu subtil de marchandage : n'augmenter la note de tel ou telle qu'en fonction des disponibilités dont il pense avoir besoin, voire même aller quémander des prêts de points à des instituteurs (trices) en fin de carrière, bien notés, bien promus ;
- dans une circonscription du Val-de-Marne des notes de mérite auraient été augmentées sans inspection sur rapport unique du directeur de l'école ;
- dans le Val-d'Oise, la note n'est pas déterminée par l'I.D.E.N. qui fait l'inspection mais par l'inspection académique (qui ?) sur examen du rapport d'inspection : qui est noté ? l'I.D.E.N. ? l'instituteur ? Les deux : jusqu'à quel niveau de la hiérarchie (élève, instituteur, I.D.E.N...), faut-il remonter pour trouver la disparition de la note ? Quelle est l'influence de la note de l'I.D.E.N. sur la note de l'instituteur ?... etc ;
- dans les Yvelines, un inspecteur fait passer deux C.A.P. en même temps et attribue donc une note — dont je le répète toute la « carrière financière » de l'impétrant peut dépendre — sur un ensemble dont il n'a qu'une connaissance partielle ;
- dans l'ancienne Seine, les notes des instituteurs venant de province étaient systématiquement baissées de deux points à la première inspection, car la rumeur voulait que les notes de province fussent trop « généreuses » (12) ; ce qui est

(10) Cf. à ce propos le texte « A l'école : la bonne... vie » publié dans le n° 2 (23-12-68) de « PASSER OUTRE ».

(11) Cf. la plus récente que je connaisse et qui, justement, nous concerne. Elle a été publiée par « Syndicatisme Universitaire » n° 484 (30-01-69), elle est due à « un instituteur de 30 ans, du Haut-Rhin » : « — entre deux notes d'inspection consécutives existe un rapport, une relation mathématique : quand je suis noté 13, puis 14, sauf erreur de ma part, j'ai progressé d'un vingtième, soit de 0,05, ou encore, mes « capacités » sont devenues 1,07 fois ce qu'elles étaient (rapport 14/13). Dites-moi ce que cela signifie, s'il vous plaît. Je peux très bien avoir l'impression d'avoir tout bouleversé dans mon attitude pédagogique entre ces deux inspections, ce vingtième ou ce coefficient 1,07 me semblent insensés (= pas de sens, sans rapport aucun avec la réalité). Cela me semblerait tout autant dénué de sens s'il s'agissait de vingt vingtièmes.

« — passer de 13 à 14 révèle un « progrès ». De la part de qui ? S'agit-il du maître, de la classe, de tels élèves en particulier ? Ai-je tout simplement été inspecté par quelqu'un ayant l'habitude de noter moins sévèrement. Et mon collègue d'une autre circonscription ? Retrouve-t-on jamais les mêmes élèves permettant effectivement de comparer d'une manière objective ? De quel droit compare-t-on alors l'inspecté par rapport à lui-même dans ces conditions et à plus forte raison par rapport à n'importe quel autre ? »

(12) Tout cela peut être faux, partiellement ; mais il n'y a pas de fumée sans feu. De toute façon, nous sommes prêts à publier démentis ou témoignages de confirmation, étant bien entendu que ce sont les institutions qui sont visées et non les hommes même si certains apportent de l'eau aux moulins de l'Administration.

— contradictoire avec le fait que les collègues de l'ex-Seine-et-Oise voient maintenant leur barème augmenté d'un point pour les mutations de directions sur le plan interdépartemental ;

- les Instituteurs d'Algérie ont vu leur note diminuée systématiquement de 2 points au moment de leur intégration dans un département français ;
- dans le Pas-de-Calais, un inspecteur qui augmente une note de plus d'un point et demi doit justifier cette augmentation par un rapport spécial : la confiance règne ! C'est cependant dans ce département où la notation se fait au moyen d'une double échelle à 8 barreaux avec correspondance adverbe-note décalée progressivement selon le changement d'échelon (Bien : 12 au 1^{er} échelon, 12,5 au 2^e, 13 au 3^e, ... etc) ; ce qui diminue l'injustice de la rareté des inspections (la note augmente automatiquement avec l'ancienneté) ;
- comment justifier que les inspecteurs continuent de noter les Instituteurs quand le ministère de l'Education Nationale laisse entendre (13) qu'il faut s'orienter vers la « substitution d'une échelle souple (?) à la méthode traditionnelle (élémentaire et secondaire) », attitude contradictoire d'ailleurs avec celle qui institue la notation continue pour l'enseignement supérieur ?

Je n'ai pas la prétention — je l'ai dit — de proposer des solutions (14) à tous les problèmes évoqués ici. Toutefois, je dois dire que le système « d'avancement » des instituteurs qui semble justifier le barème donc la note de mérite ne sera jamais réglé — selon moi — en dehors des autres catégories professionnelles. Car, c'est tout le problème du salariat qui est en cause là, problème fondamental de la vie nouvelle que les éducateurs modernes veulent créer. (15)

Michel FALIGAND, décembre 68.

P.S. — En conclusion de son « Face aux auditeurs » (Europe n° 1, 26-02-69), R. Gloton a dit : « Dans nos écoles, ce sont les maîtres qui s'attribuent leur note eux-mêmes, en liaison avec moi bien entendu. » Cela me paraît plus conforme à sa personnalité que le « Enfin, il va de soi que... » de la note de service citée en début de ce texte. D'ailleurs, n'est-ce pas un de ces « faibles moyens » dont je parle à la page précédente ? Moyen sans doute plus efficace bien que moins spectaculaire que celui employé récemment par une institutrice de la banlieue d'Avignon. A l'heure où je corrige les épreuves de ce numéro (14-03-69), j'ignore quelles suites a pu avoir la grève de la faim que cette collègue prétendait entreprendre dans une lettre qu'elle adressait à E. Faure et dans laquelle elle déclarait : « que la conception autoritaire de ses supérieurs hiérarchiques paralyse son enthousiasme pédagogique, que la rénovation pédagogique ne peut se faire sans une profonde modification des rapports entre inspecteurs et enseignants et de la notion des responsabilités... qu'elle proteste tout l'aspect répressif des anciennes structures qui subsistent toujours... »

(13) Ce texte était écrit quand parut la circulaire n° N 69-1 du 6-01-69 évoquée ci-dessus, qui abolit un arrêté de... 1890 et renforcerait ma conviction s'il en était besoin. Récemment, « L'Education » (ex-Nationale) a entrouvert ses colonnes au problème de l'inspection (n° 15 et n° 16). Comme d'habitude, seuls des inspecteurs ont pris la défense de l'inspection, l'un d'eux allant jusqu'à écrire : « ... Il faut oser dire que des maîtres, même s'ils sont en nombre réduit, ne feraient plus... tout ce qu'ils peuvent, s'ils n'étaient pas contrôlés et un certain nombre d'inspecteurs aussi. » Sans commentaires.

(14) Ne voyant pas les progrès apportés par la « grille en 27 points » qu'un inspecteur du Val-de-Marne se propose d'utiliser pour noter les instituteurs de sa circonscription, je souhaite que l'inventeur de ce système veuille bien l'expliquer ici-même.

(15) Eléments bibliographiques : Dossier pédagogique I.P.E.M., n° 6 : Contrôle, tests, notes. PIERRON (H.) : Examens et docimologie, P.U.F., 1963.

problème d'expression

L'époque est au dialogue : on en parle beaucoup, on s'y essaie, mais que d'échecs, que de « dialogues impossibles » ! Peut-être pourrait-on s'interroger sur les causes de cette impossibilité.

Quel est l'adolescent, quel est l'adulte qui a une conscience claire de ses problèmes et qui possède une maîtrise relative du langage lui permettant de les exprimer correctement ? Si le dialogue est si souvent rompu, ce n'est pas toujours faute d'avoir des arguments à exprimer, mais bien plus souvent faute de savoir les exprimer.

Tous les adolescents se heurtent un jour à cet obstacle ; la majorité d'entre eux le surmonte, reste malgré tout, au niveau des classes de troisième à terminale, au niveau même de ceux qui sont en « préparations », voire en Faculté, une proportion non négligeable de sujets pour lesquels le langage est un outil inutilisable ou presque, un véhicule informel incapable de porter leurs idées ou d'exprimer leurs sentiments.

Ceux que l'enseignement du professeur de français n'arrivera jamais à guérir offrent des troubles identiques qu'ils soient adolescents ou adultes. Il y a évidemment la faute d'orthographe si infamante que certains n'osent même plus écrire en présence d'un étranger, mais il y a aussi la difficulté à employer le mot juste — quelquefois même l'impossibilité de le trouver — donc à faire part de ce que l'on sait ou, de ce que l'on cherche à savoir.

En général, chacun affirme connaître sa grammaire et savoir faire ses accords. Lorsque l'on veut trouver le ou la spécialiste, il s'agit soi-disant de s'occuper des mots d'usage... Or, en réalité, les faits nous prouvent que c'est bien souvent au niveau du verbe et surtout du pronom qu'il y a manque de compréhension.

Bien sûr, ils connaissent leurs règles ; bien sûr, ils savent théoriquement les appliquer. Mais la non-intégration du pronom en tant que tel, fait qu'aucun automatisme n'est acquis et que les accords du verbe en fonction de son pronom-sujet sont confondus avec l'accord du nom et de ses satellites. On est amené ainsi à expliquer la valeur des trois verbes fondamentaux qui sont : être, avoir, et faire.

Quand on « est », on « a » (envie, peur, faim, sommeil...), et qu'on « est » et qu'on « a », c'est le début de la dynamique et on « fait » : et c'est toute la création !

Sur ces trois verbes essentiels vont s'inscrire les pronoms eux-mêmes essentiels :

1° Je suis « je » ; quand on me parle, on me dit « tu » ; si on parle de moi, on dit « il » ou « elle ». C'est le triangle intérieur. Il a son répondant à l'extérieur ;

2° Je suis « je » ; je parle à « tu » ; nous parlons de « il » ou « elle ». Ces deux triangles étant les répondants de ces trois personnes, les trois instances qui sont au-dessus de nous et qui « ont rang ».

En effet, la personne va donc s'imprimer sur son verbe selon son rang. Il n'est pas

question ici de la valeur si humaine d'un masculin ou d'un féminin : que « je » soit masculin ou féminin, que « tu » soit masculin ou féminin, qu'il s'agisse de « il » ou de « elle », la lettre d'accord sera la même : e, es, e pour le premier groupe ; s, s, t, pour le deuxième et le troisième (si l'on regarde le présent de l'indicatif).

On ne s'occupera de différencier un homme d'une femme que pour l'accord du participe passé. Or, celui-ci est pris adjectivement et relève donc du domaine du nom. Qui dit nom, dit masculin ou féminin et là, nous trouvons donc un second mode d'accords tout à fait différent du premier. Ainsi le pronom se présente sous deux aspects :

1° celui qui a un rang :

2° celui qui remplace un nom (pro nomen) et qui doit être la référence de ce nom.

Nous voyons parfaitement ces deux modes d'accords dans les temps composés : j'étais arrivé...e : il s'agit de moi, première personne, donc « s », mais sur le participe passé seulement on va savoir si « je » est masculin ou féminin.

Ce que nous venons d'expliquer est une des choses essentielles à faire comprendre à cet adolescent ou à cet adulte qui vient nous trouver, et qui écrit : « Je lui disait... ».

Lorsqu'il a saisi que « je » et « tu » sont les sujets qui entretiennent un dialogue, alors que « il » ou « elle » en sont l'objet, il leur semble probablement plus acceptable de prêter attention à un accord dont ils n'avaient pas compris jusqu'ici la signification et qui leur apparaissait comme une inutile complication.

Bien écrire n'est peut-être pas indispensable, mais écrire « juste » l'est : il ne suffit pas de trouver le mot, encore faut-il l'insérer dans une phrase qui le mette en valeur : la gemme a une valeur en elle-même, mais seul le joaillier saura la faire ressortir...

Il est bien évident que la prise de conscience par l'adolescent ou l'adulte de la valeur du pronom et de son influence sur le verbe, de la valeur du pronom en tant que répondant du nom ne suffit absolument pas à redresser une orthographe défectueuse. Mais si elle aide à imposer la nécessité d'un changement, si elle éclaire et fait comprendre ce qu'est le problème de la communication et comment on peut fausser, avec la plus entière bonne foi, cette communication inter-personnes, peut-être l'adolescent ou l'adulte ne nous arrivera-t-il plus fataliste, mais motivé, et comprendra-t-il que ce problème est tellement le sien que lui seul peut essayer d'y remédier, avec notre concours.

Cette aide, comme toute aide, ne peut être donnée qu'à celui qui la demande : la passivité est le plus sûr handicap et équivaut à un refus.

Venir demander à un adulte des moyens magiques pour restaurer l'expression orale et écrite est un leurre.

Croire que tout va se transformer et que « jamais plus » on ne fera de fautes d'orthographe en est un autre.

Il y a un bilan à faire, un essai loyal à tenter, mais la responsabilité de l'opération est en partie double et l'échec est bien souvent imputable à une inertie déguisée.

Ces réflexions nous ont été inspirées par des essais de restauration de l'expression écrite et orale que nous faisons journellement sur des sujets de quinze à trente-cinq ans. Il nous a été loisible d'observer que l'âge n'est pas toujours un handicap et que lorsque le sujet arrive bien décidé à « en sortir », il est extrêmement rare qu'il n'y ait pas une très grande amélioration.

Il est difficile de parler de succès car le succès en cette matière est sujet à discussion : il y a ceux qui nous quittent parlant ou écrivant mieux, mais faisant encore des fautes d'orthographe ; il y a ceux qui liquident la question orthographique, mais ne s'expriment toujours pas... La perfection en ce domaine n'est pas mathématiquement vérifiable et son appréciation est strictement personnelle.

Thérèse MOUTON.

le sens de notre action

Ces exposés n'est pas le seul fruit de mes réflexions personnelles mais celui d'une confrontation avec les idées de mes camarades militant pour une éducation nouvelle, et plus précisément en ce qui concerne cet article, avec Henri Bassis et Jean Barberet. (P. Omnès.)

Il est beaucoup question de rénovation pédagogique en ce moment et les événements de mai-juin ont donné au problème une dimension nouvelle.

Le ministre de l'Éducation Nationale parle également de réforme et de rénovation. Des textes sont parus, d'autres en préparation. On y retrouvera aisément les idées, le langage même de tous les tenants d'une école nouvelle. Est-ce à dire que l'on est en train, en haut lieu, d'élaborer enfin cette profonde et vraie réforme de l'Éducation Nationale dont la nécessité est pressante, depuis des décades.

Malheureusement pas ! C'est pourquoi des équivoques doivent être levées.

Les partisans d'une pédagogie nouvelle auraient sans doute mauvaise grâce à se plaindre de voir leurs idées réfléchies en partie dans les textes officiels qui leur permettent, sans aucun doute, de mieux se faire entendre de l'ensemble de leurs collègues et de lutter plus aisément pour obtenir les conditions matérielles nécessaires à la mise en application de ces idées.

Mais il y a là, déjà, un danger : la suppression des notes et des classements est une bonne chose en soi. L'est-elle encore si elle ne s'inscrit pas dans une transformation radicale des rapports maîtres-élèves ? Et l'on voit trop bien à quels errements pourrait conduire le texte libre devenu officiellement obligatoire !

Par ailleurs, hormis la constatation que les textes officiels parus ou en préparation se caractérisent par le fait qu'ils ne coûtent rien à l'État parce qu'ils ne touchent pas à l'essentiel, alors qu'une véritable réforme serait obligatoirement coûteuse, il faut bien admettre aussi que les bonnes intentions ne sont rien si les buts poursuivis ne sont pas clairement définis. Et les buts de l'État gaulliste ne sont certainement pas les nôtres !

Parce qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise pédagogie en soi, il nous a donc semblé nécessaire de préciser ce qu'est, pour nous, la pédagogie.

Disons d'abord ce qu'elle n'est pas. Elle n'est pas un ensemble de trucs, de recettes, destinés à mieux faire la classe.

La pédagogie englobe tous les problèmes du devenir de l'enfant, à partir de sa

naissance dans une société donnée, pas seulement à l'école mais aussi dans sa famille et son milieu. Elle n'est donc pas une fin en soi.

Son véritable sujet étant l'homme, au stade premier de sa vie, c'est donc d'abord une pensée et une finalité philosophique donnant naissance à une série de méthodes, dont les résultats doivent d'ailleurs influencer sur la pensée philosophique, faute de quoi nous en resterions au dogme ou à la vérité révélée.

Elle a un autre aspect collectif, qui est la formation d'individus non pas isolés mais vivant dans une société dont les réactions seront, en partie, fonction de l'éducation qu'auront reçue ceux qui la composent.

Dans ce domaine, l'école étant construite par et pour la classe au pouvoir, celle-ci nous impose — bien plus encore que par sa propagande politique directe — un schéma culturel dont nous ne percevons même plus toujours la construction parce que nous y sommes plongés, parce que nous y avons été formés et qu'inconsciemment, parents ou éducateurs, nous le retransmettons.

Combien d'enseignants, par exemple, voient-ils malice à classer, étiqueter, sélectionner leur élèves dès le C.P., voire dès la maternelle ?

Met-on systématiquement en doute cet axiome qu'il y a toujours eu et qu'il y aura toujours les bons et les mauvais ?

La justification s'en trouve aisément : il est méritoire de réussir : il est donc normal qu'il existe une récompense pour les uns, un échec pour les autres, et, plus tard, ceux qui réussissent — les riches — et les autres — les pauvres.

C'est donc là un des aspects du schéma culturel bourgeois, dans lequel nous baignons — et non le moindre, puisqu'il justifie toutes les ségrégations. C'est parce que nous en avons conscience que nous ne pensons pas, comme beaucoup, que l'école soit, en soi, « libératrice », ni que l'école laïque, quelle que soit la part de progrès qu'elle ait pu présenter, soit, en fait, l'école du peuple.

Le combat pour une pédagogie aux finalités nouvelles est donc un combat qui s'insère dans la lutte générale pour une démocratie véritable. Sur ce plan, il est possible d'obtenir des succès partiels appréciables. L'actualité scolaire montre bien que, non seulement la bourgeoisie doit transformer l'école en raison de ses besoins nouveaux, mais qu'elle peut être amenée à céder du terrain, sur certains points, à la pression démocratique.

**

Comment et sur quels points mener ce combat ?

Nous n'en retiendrons que quelques aspects essentiels.

Premier aspect : L'école actuelle est une école de gavage.

Les programmes sont destinés à établir quelles connaissances l'enfant doit acquérir, à tel âge, de façon systématique et obligatoire. La superposition, la stratification des connaissances s'opère ainsi tout au long de l'existence de l'élève, sans tenir compte de son désir fondamental. Le dogmatisme est roi.

Quelle part fait-on à la réflexion personnelle de l'enfant, formatrice d'un esprit libre, curieux, responsable ? Quelle part à l'attitude scientifique de recherche personnelle de confrontation et de découverte ?

Quant à nous, nous pensons que le rôle premier de l'école élémentaire n'est pas de distribuer la connaissance, hormis celle des instruments de communication, mais d'ouvrir l'esprit de l'enfant à la recherche active, engagée et intelligente, en vue de l'acquisition ultérieure d'une connaissance fondée toujours sur la réflexion et le choix : l'accession personnelle, remplaçant le gavage, peut seule permettre à l'enfant de se coller en permanence à la réalité, dans une perception dialectique de celle-ci.

Quant à la fausse querelle : « Tête bien pleine ou tête bien faite ? », nous disons que si nous considérons comme essentiel de former des têtes bien faites, cette formation, évidemment, ne saurait ce faire à vide.

Deuxième aspect : L'aspect Industriel et compétitif de l'école.

C'est encore un de ces aspects cachés à bien des yeux. Toute notre société est fondée sur la lutte de chacun pour son propre soleil aux dépens des autres. L'école ne peut manquer d'en être marquée !

C'est, pour les « bons », l'apprentissage de l'ignorance d'autrui, du dédain des autres ; c'est celui, pour les « mauvais », de la soumission aux autres. C'est-à-dire la création de types d'hommes qui entreront dans le système pour être ou l'opresseur, ou l'oppressé. C'est la justification de tous les égoïsmes.

C'est pourquoi nous insistons sur le développement de l'aspect collectif du travail scolaire, sans classements, sans sanctions de valeur, dans un contexte de réussite permanente parce qu'adaptée à l'effort de chacun, dans un système d'entraide excluant l'émulation individuelle.

Troisième aspect :

Le système de sélection de l'école actuelle, qui est en fait une politique de ségrégation sociale. C'est un point décisif : la ségrégation porte essentiellement sur les enfants des classes défavorisées. Il y a peu de redoublants à Auteuil et à Passy, c'est bien connu.

Mais que faisons-nous pour lutter contre cette ségrégation ?

- La priorité donnée dès le C.P. à la connaissance et au fond culturel acquis avant six ans ;
- La négligence quant au développement du langage parlé à l'école, et la priorité donnée au langage écrit et à l'acquisition formelle des mécanismes ;
- La priorité donnée aux exercices dits intellectuels au détriment de la formation civique, esthétique et physique ;
- Les conditions matérielles (l'aldeur, concentration des individus, discipline de caserne) dans lesquelles vivent les enfants ;
- La compétition et le classement (ici encore...) sont, brièvement cités, des éléments qui créent ou accentuent la ségrégation sociale. N'entrons-nous pas trop facilement dans le système en ne le rejetant pas catégoriquement de notre pratique pédagogique ?

Mais, bien sûr : Il y a des enfants doués et d'autres qui ne le sont pas. Que voulez-vous qu'on y fasse ? Pensez-vous qu'on fera jamais du petit X... un intellectuel ? (Il se trouve que son père est manoeuvre et qu'on ne se pose jamais la question pour le fils du médecin !)

Ces idées ne remplissent-elles pas encore bien des têtes et n'est-il pas temps de prendre conscience qu'en nous refusant à les réviser nous contribuons — encore une fois — à perpétuer le schéma culturel de la classe au pouvoir ?

Quatrième aspect :

qui se raccroche à celui de la connaissance, de la médiocrité de la formation scientifique donnée à l'école primaire.

Celle-ci se contente, dans le meilleur cas, de l'observation superficielle des choses et repose, en général, sur l'observation verbale et dialectique, c'est-à-dire le contraire de la science.

Le besoin d'une formation scientifique de haut niveau, non réservée à une élite, exige en premier lieu le développement de l'esprit scientifique de l'enfant qui ne peut s'appuyer sur des programmes figés, mais sur un méthodologie fondée de l'observation, de l'expérimentation libre et de la confrontation collective.

Cinquième aspect, enfin :

Une certaine conception de l'homme détermine une conception de l'enfant. Le besoin pour la bourgeoisie d'un certain type de rapports humains induit le type de formation en honneur à l'école qui ne peut satisfaire des enseignants progressistes.

Il s'agit pour eux, d'établir des rapports nouveaux entre enseignants et enseignés, par une pédagogie fondée sur le désir de l'enfant, l'exploitation de ses motivations, le plein épanouissement de sa personnalité. Ce qui implique, dans l'organisation de la classe, de nouvelles structures tendant à la liberté, à l'autogestion, à la prise en charge des élèves par eux-mêmes, structures dans lesquelles le maître n'est plus « celui-qui-sait-tout-et-qui-décide-de-tout » mais l'adulte compétent qui conseille avec profit, aide à l'organisation du travail, veille à la réalisation des tâches, met ses connaissances à la disposition de tous comme de chacun.

Cette analyse a laissé dans l'ombre des points aussi importants que la formation des maîtres ou les rapports avec les parents, problèmes que nous aborderons dans d'autres bulletins.

Beaucoup penseront : voilà des idées généreuses mais bien utopiques, et une telle pédagogie n'est, en tous cas, pas à la portée du premier venu. Certes, nous n'offrons pas une voie facile et toute aplanie. Ceux qui ne peuvent penser qu'à travers les Instructions Officielles (encore qu'elles ne solent pas à jeter au panier), et les idées de leur supérieur hiérarchique s'y trouveront mal à l'aise.

Mais tous les autres, les plus nombreux, effrayés par le mauvais rendement de la machine scolaire, et qui s'en sentent un peu responsables, y trouveront leur voie. Les exemples sont là, assez nombreux maintenant pour que l'on puisse y croire. Nous ne citerons que ceux des deux écoles publiques du XX^e arrondissement de Paris (rue Le Vau et rue Vitruve), sur lesquelles des reportages viennent de paraître dans « l'Humanité-Dimanche » des 5, 12 et 17 Janvier, et dans le numéro de Janvier de « Lecture pour tous », des écoles comme les autres, ni plus belles ni mieux équipées, avec, certes, 25 élèves par classe, avec des maîtres comme les autres, n'ayant pas reçu de formation spéciale mais qui croient qu'on peut faire autre chose, qui ont le courage de le faire et qui travaillent en équipe.

Car la clé est là. Pour une véritable rénovation pédagogique, il faut en finir avec le caractère artisanal et individuel du travail de l'enseignant.

D'où l'urgence — entre autres, mais d'une façon prioritaire à notre sens — du travail pédagogique d'équipe dans le cadre des 27 + 3 ou tout autre système de même caractère. L'objectif étant de réduire le temps de travail des élèves pour permettre aux instituteurs de se réunir pour confronter leur pratique pédagogique, coordonner leurs expériences, analyser leurs réussites et leurs échecs, conditions premières de la recherche pédagogique et de la formation permanente.

Pierre OMNÈS.

PROSPECTION I.P.É.M.

Si vous voulez faire connaître nos activités, complétez et découpez cette fiche et retournez-la à M. Alain RICHARD, rue Charles-Péguy, 91 - Lozère.

M., Mme, Mlle vous prie de servir un numéro gratuit d'« INTERÉDUCATION » aux personnes suivantes :

M., Mme, Mlle fonction

demeurant :

M., Mme, Mlle fonction

demeurant :

COMMUNIQUÉ

STAGE DE FORMATION A LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

organisé par le GROUPE D'EDUCATION THERAPEUTIQUE (G.E.T.)

7 jours en internat - Septembre 1969 (sauf imprévu).

Vous avez pris conscience du décalage existant entre l'école traditionnelle et la vie réelle. Vous voulez changer mais vous ne savez pas encore comment.

Vous pouvez apprendre des techniques:

- la correspondance efficace,
- l'édition d'un journal scolaire,
- l'utilisation de l'apport des enfants et du milieu,
- l'organisation des groupes et des activités,
- vous sensibiliser aux problèmes de relations dans un groupe actif,

et vous pourrez démarrer.

Quand l'« auditorium » sera devenu chantier, usine, groupe de discussion ou... champ de foire, d'autres problèmes se poseront que le G.E.T. pourra vous aider à résoudre par des stages complémentaires.

Renseignements :

F. OURY, 78, rue des Champs-Philippe, 92 — La Garenne

Le stage est ouvert, sous certaines conditions et en nombre très limité, à des non instituteurs.

Une garderie d'enfants sera assurée.

Avant de faire le stage, vous avez intérêt à lire :

« Vers une Pédagogie Institutionnelle » (F. Oury, A. Vasquez), Edit. Maspero.

Renseignements pratiques :

Lieu : 200 km autour de Paris.

Droits d'inscription : 20 F. à valoir sur les frais du stage.

Frais de stage : 120 F. + 10% du revenu mensuel. Enfants : 1/2 tarif.

Envoyez dès maintenant la fiche ci-dessous à :

Danièle VIALLOŒ, 23, passage Trubert-Bellier, PARIS-XIII^e,

ainsi que le montant des droits d'inscription, soit 20 F., C.C.P. 17.147.36 PARIS par chèque, à trois volets.

Vous recevrez un accord de principe dès réception de votre demande et, en mars, des précisions et un accord définitif d'inscription.

NOM :

Prénoms :

Adresse :

Profession :

désire participer au Stage G.E.T., et sollicite l'accueil de _____ enfants (noms, âges) :

défectologie de la lecture

Ce compte rendu est issu d'une des journées d'études de l'A.F.L. (1968) :
Président : M. le Professeur Clément LAUNAY ; rapporteur : Mme GIROLAMI-BOULINIER.

ESSAI DE DEFINITION

Nous avons d'abord constaté qu'il y avait lieu de se mettre d'accord sur le sens de notre titre :

— S'agissait-il de dyslexie, sorte de maladie, nous dit le Dr CHILAND, entité, réalité quasi-organique, conçue comme le pendant de l'alexie ?

— Gardions-nous le terme de **défectologie** ? et nous prenons, semble-t-il, la position soviétique en faisant état de **déficiences** intellectuelles à bases organiques.

— Parlons-nous de **défauts** ? et nous pouvons faire allusion :

— soit à une difficulté, à substrat psychologique ou organique,

— soit à une évolution due à l'apprentissage,

— soit à une notion de retard, (cf. âge de la lecture, qui n'est pas atteint s'il n'y a pas la maturation nécessaire), etc...

ROLE ET PERSONNALITÉ DU MAITRE

L'une d'entre nous, institutrice de longue date, en C.P., évoque les **problèmes psychologiques** difficiles à résoudre dans le cadre d'une classe, et nous dit que les seules difficultés qu'elle ait rencontrées cette année, par exemple, concernaient deux enfants sur 24 ou 25, ces deux enfants ayant un **blocage affectif**. Sinon les échecs, pour elle, n'existent pratiquement pas en appliquant une méthode globale, que les enfants vivent sans livre, en ne notant pas les enfants, afin qu'ils puissent avouer sans honte, et sans inquiétude, qu'ils ont oublié la lecture d'un mot au tableau, et afin qu'ils ne cherchent pas à inventer (comme l'exemple de « gîgot », lu « gul...o », d'où : guillaume, cité par l'une d'entre nous). La notion d'échec est supprimée et remplacée par une valorisation des réalisations. Mais nous évoquons cependant les enfants qui apprennent par cœur le livre utilisé !

A l'opposé de ce succès, un inspecteur nous dit son inquiétude en constatant 25 % d'échecs dans sa circonscription, ce qui lui semblait mettre en cause l'apprentissage et les techniques pédagogiques. Il a alors proposé à douze jeunes institutrices volontaires, d'observer d'excellentes grandes sections de maternelles, les a fait se réunir,

se concerter, si bien qu'il a obtenu un climat nouveau dans les classes ainsi que des techniques appropriées, et en particulier une adaptation au rythme individuel. Il a notamment diminué le pourcentage d'échecs grâce au climat ainsi créé.

Est évoqué aussi le rôle de la maîtresse, avec les carences pédagogiques et les absences éventuelles. De même sont évoquées les difficultés affectives qui ne manqueront pas de se greffer et de s'augmenter avec les échecs, d'où l'intérêt justement d'une période de préparation, avant la scolarité proprement dite, afin d'éviter les effets des apprentissages prématurés.

RECENSEMENT DES FAUTES

Les participants ont tenté un inventaire des défauts de lecture observés chez leurs élèves :

— Lenteur chez les grands, qui engendre le dégoût de la lecture si elle persiste par la suite.

— Retours en arrière, pour se sécuriser, d'enfants qui volent mal ou ont du moins une perception visuelle défectueuse.

— Mots lus pour d'autres (la fréquence des mots serait déterminante, un mot rare étant remplacé par un mot plus courant).

— Inversions.

— Evocation difficile des formes, approximations ou confusions visuelles ou auditives.

— Incompréhension du texte, malgré l'acquisition des mécanismes de lecture. Il y a coupure entre mécanisme et compréhension, et les difficultés de langage sont alors pratiquement toujours sous-jacentes, surtout si le langage n'a pas été vécu et parlé comme partie intégrante de l'apprentissage de la lecture.

A l'occasion de cet inventaire, les deux points de vue classiques se sont manifestés :

LE TROUBLE RELATIONNEL

Mlle CHILAND regrette que nous cherchions à faire un recensement des défauts de la lecture. Elle pense que l'apprentissage est fonction évidemment de la personnalité du maître et du climat instauré ; mais elle constate que les difficultés de lecture forment chaque fois un complexe, d'où un inventaire difficile. Plus l'association des difficultés est importante, plus l'apprentissage paraît compromis ; or certains qui aulent des difficultés parviennent à lire ; par contre, d'autres, n'ayant aucune difficulté apparente, échouent dans l'apprentissage de la lecture et plus tard seront atteints de psychoses graves. L'échec en lecture serait la première et seule manifestation de cette psychose future.

Il y aurait deux catégories d'échecs :

1° Carences pédagogiques (maîtres maladroits, absences, etc).

2° Enfants pré-psychotiques (de 6 à 7 ans) qui échouent et deviendront les malades graves (1 ou 2 par classe) que nous venons d'évoquer.

En somme, les enfants étant tous dans des situations données semblables, pour l'un ou l'autre, à partir d'un petit détail le plus souvent, s'établit une difficulté relationnelle et ils ne peuvent rien recevoir même d'une excellente maîtresse.

LES FACTEURS SPECIFIQUES

Mme BOREL-MAISONNY, le soir, constate que certains enfants pour qui n'interviennent pas de facteurs pédagogiques, pas de facteurs psychiatriques, pas de déficits sensoriels, n'apprennent cependant pas à lire,

— soit qu'ils aient de mauvaises possibilités motrices (ils ne sont pas latéralisés,

n'ont pas de coordination, ni de différenciation fines (possibles) et il y aura échec si des méthodes de conditionnement ne sont pas appliquées ;

— soit que, sans maladresse motrice, ils aient une représentation visuelle ou auditive inexacte, non seulement dans les formes mêmes, mais dans la séquence visuelle ou auditive ;

— soit que, mal orientés par rapport à leur corps, ils lisent dans un sens ou dans l'autre ;

— soit qu'ils aient un retard de langage : troubles d'évocation des formes de la parole, troubles d'évocation des structures (avec toutes les variantes qui peuvent exister).

Et l'évocation peut être d'autant plus difficile que les enfants auront affaire à des vocabulaires différents, des structures de phrases différentes : par exemple, dans les campagnes, un patois jusqu'à 6 ans, avant l'entrée à l'école ; et même, dans les villes, le français de la maison et celui de l'école, le français oral et le français écrit, sans parler des milieux bilingues (une langue à l'école, une langue à la maison) ;

— et elle n'a garde d'oublier l'ennui : la maîtresse parle, les enfants n'écoutent pas (la maîtresse peut même ne pas s'en apercevoir) ils ne se sentent pas concernés et s'ennuient.

Il est certain qu'une grande souplesse pédagogique est nécessaire et que, s'ils ont été préparés à apprendre, s'ils n'ont pas de troubles affectifs ou sensoriels, s'ils ont un niveau mental suffisant, l'ensemble des enfants devrait réussir et seuls seraient signalés

- un petit nombre d'enfants étiquetés dyslexiques,
- des enfants à troubles légers qui, dans un bon climat, devraient récupérer,
- des enfants traumatisés par les conditions de leur scolarité.

CONCLUSION

En conclusion, si certains considèrent qu'il n'y a pas de symptômes caractéristiques de la dyslexie, pas de corrélation entre causes évoquées et effets, pas de critères, d'autres signalent des facteurs déterminants de la dyslexie qui se retrouvent de façon constante chez les enfants qui en sont atteints.

Enfin, nous avons émis le vœu que l'on fasse, et je suis heureuse que des éditeurs aient participé à nos travaux, moins de méthodes et plus de livres vraiment adaptés au jeune public auquel ils sont destinés.

(Applaudissements.)

LE DIALOGUE

Le Pr Clément LAUNAY ouvre la discussion.

M. PIACERE, dans la population scolaire qui le concerne, détecte fort peu d'enfants dont on puisse dire qu'ils sont dyslexiques. Il cite seulement, pour compléter notre inventaire, ces enfants pour qui nous retrouvons, dans leurs antécédents familiaux, des parents atteints de difficultés analogues aux leurs, et se demande s'il n'y a pas là une forme atténuée d'alexie, d'aphasie discrète et partiellement compensée.

M. INIZAN oppose ceux qui expliquent la dyslexie par des faits de scolarisation et ceux qui insistent sur son caractère congénital. Appréciant la pratique journalière du

Dr CHILAND dans les écoles, il met en doute par contre l'expérience de ceux qui reconnaissent des facteurs spécifiques dans la dyslexie.

Les troubles de l'organisation temporo-spatiale, comme les défauts de lecture, seraient les conséquences d'une action pédagogique défectueuse.

Il insiste sur l'action pédagogique efficace que doit avoir le maître, non seulement dans le domaine du savoir lire, mais dans celui du développement intellectuel en général.

Il déplore le fait qu'un public de médecins ne l'ait pas suivi quand il dénonçait les défauts de l'école et des maîtres non préparés, il pense que les médecins, à l'inverse de ce qu'il constate ici, préfèrent les explications biologiques, tandis que lui-même valorise les phénomènes psychologiques, pédagogiques, etc, et se demande en terminant si les médecins tiennent justement, sur le plan du prestige social, à mettre en valeur les maîtres des classes élémentaires.

L'un d'entre nous évoque alors la famille de cet enfant de 6 ans qui arrive à l'école : il constate que des enfants, pour l'apprentissage de la lecture, sont handicapés par le niveau de langage très médiocre du milieu familial, tandis qu'ils ne retrouvent plus les mêmes difficultés au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère, parce qu'ils sont alors sur le même plan que leurs camarades.

Le Pr Cl. LAUNAY ne peut pas prendre la parole au nom des médecins, car les médecins sont aussi divers que le sont les pédagogues. Que les médecins de santé scolaire d'une part, Mlle CHILAND d'autre part, présentent des divergences, cela n'est point étonnant.

Il donne son accord total à l'existence d'une génétique dans les dyslexies importantes, ce qui permet de comprendre que certains sujets ont des troubles spatio-temporels à 6 ans et ne deviennent pas dyslexiques, alors que d'autres en ont et le deviennent.

Le mot **psychose infantile** est compris différemment selon les médecins, et souvent employé par certains comme par Mlle CHILAND. Il s'agit d'une manière d'être dont le point essentiel est le manque de contact avec autrui, qui n'est pas le signe fatal devant conduire à la schizophrénie.

Des enfants qui ont connu des difficultés familiales dans la première enfance, se présentent comme prépsychotiques, ont tous en commun un passé troublé, ne reçoivent pas ce qu'on leur dit normalement, n'ont pas un bon contact notamment avec le pédagogue.

Il ne prend pas parti sur l'essai psychanalytique de M. INIZAN vis-à-vis des médecins, mais pense, pour sa part depuis longtemps, qu'un bon C.P. est une sauvegarde et aussi un test à l'égard des enfants qui s'y présentent à 6 ans. S'il parvient à sortir d'affaire les 9/10 des enfants, il aura pu réduire au strict minimum (même pour le 1/10 restant) le nombre de ceux qui auront besoin d'autre chose.

Mme X... : Il s'agit en effet de réduire au minimum le nombre d'échecs en lecture et je suis contente d'entendre dire qu'un bon C.P. paraît absolument essentiel.

Si l'on parvient à convaincre les familles et les enseignants qu'un enfant seulement sur 35 ne peut pas apprendre et qu'il ne doit pratiquement pas y avoir d'échecs en lecture, la perspective sera tout à fait différente, tandis que l'opinion inverse qui est assez fréquemment répandue est au fond une excuse pour les institutrices. Personnellement, je crois beaucoup à la pédagogie ; pendant quinze ans, j'ai dirigé une école privée dans un des arrondissements les plus défavorisés de Paris (le 20^e) et le pourcentage d'échecs a toujours été de l'ordre de 1/35 au C.P. Cela tient au fait que les institutrices croyaient tellement à leur tâche qu'elles considéraient devoir réussir auprès de tous leurs élèves.

Mme GIROLAMI-BOULINIER pense que ces résultats sont en effet extraordinaires ; elle souhaite évidemment qu'aucune carence pédagogique ne vienne s'ajouter à toutes

les difficultés d'ordre affectif évoquées d'autre part et ne contribue à créer ce pourcentage de 25 % d'échecs cité précédemment. Mais comment expliquer néanmoins qu'un pourcentage de 1/35 d'échecs seulement en lecture au C.P. puisse conduire à un pourcentage de 52 % d'échecs en C.M.2, et ne pourrait-on se demander si ceux qui avaient appris à lire savaient vraiment lire de ce fait.

Mme DELCHET souligne alors l'avis du Dr CHILAND qui voit la cause essentielle des échecs en lecture dans les troubles relationnels. La famille et l'école sont engagées dans ce domaine, et, autant et plus que le C.P.; l'école maternelle a donc un rôle important à jouer. Elle peut apporter à l'enfant, dont la relation familiale est défectueuse, le climat qui lui est nécessaire et des garanties de « réparation psychothérapique » qui seraient trop tardives déjà dans le C.P.

Pr LAUNAY : Les enfants qui ont eu une enfance très troublée, un mauvais cadre familial, etc... et ceux qui héréditairement ont des difficultés évoluent de la même façon à 6 ans du point de vue de l'organisation temporo-spatiale et quelquefois du langage, et la question est de savoir si un passé troublé peut conduire au même résultat qu'une hérédité ou une constitution mauvaise, ce que je crois. Et, par conséquent, nous nous trouvons en face d'un imbroglio, parce que des causes multiples interviennent pour un même résultat.

M. INIZAN : Si les causes sont multiples, cela montre une fois de plus combien le maître chargé d'une classe maternelle ou d'un cours préparatoire doit être particulièrement qualifié et qu'il s'agit d'éviter les effets d'une action pédagogique défectueuse tant à l'école maternelle qu'au C.P.

Mme DELCHET croit qu'il est trop tard pour s'en préoccuper au cours préparatoire.

M. PIACERE souligne à son tour l'importance de la petite enfance et le fait que les enseignants rejoignent le point de vue des psychanalistes à ce sujet.

Mme DELCHET réplique qu'il faudrait sensibiliser l'opinion pour que les moyens d'enseigner deviennent suffisants.

M. INIZAN évoque à ce propos la différence entre les cantines scolaires et les réfectoires lycéens, différence fort bien admise, ce qui montrerait que « dans l'esprit de la nation, la petite enfance est toujours un mal dont il faut se dépêcher de sortir ».

M. PIACERE, tout en s'associant aux considérations précédentes, ramène la discussion sur le problème méthodologique. Il pense que l'A.F.L. doit jouer un rôle différent du G.E.R.R.E.N. en concentrant son intérêt sur la recherche. Il demande dans quelle mesure l'étude de la défectologie de la lecture peut, ou non, nous éclairer sur le processus de la lecture en général.

Mme GIROLAMI-BOULINIER souligne alors combien les participants de la commission ont eu de difficultés pour établir un recensement des défauts de lecture, sans doute parce que ces défauts se présentent rarement seuls et qu'ils forment un ensemble souvent difficile à dissocier.

M. PIACERE remarque qu'il y a des opinions diverses actuellement sur ce point, depuis le maintien de positions qui sont peut-être dépassées jusqu'à la négation de toute spécificité. Là il y a beaucoup à dire parce qu'il faudrait d'abord définir ce qu'on doit entendre par fautes de lecture :

Si on entend seulement des confusions de formes de lettres, de position, etc... c'est un point de vue et on peut aboutir au refus de toute spécificité finalement, mais si dans les fautes de lecture on inclut quelque chose de plus large qui serait le style de lecture et tout ce que cela comporte, là le problème est peut-être différent et l'étude des styles de lecture de l'enfant supposé normal, des lecteurs en difficulté (car il peut exister plusieurs sortes de lectures pathologiques) et des lecteurs en général, nous

éclairerait sans doute sur les processus de lecture et nous ferait mieux comprendre la sémiologie des échecs et lecture.

Pr LAUNAY : Pour ma part, je peux dire que je connais deux états différents :

— Il y a les oppositions totales, les blocages totaux que je rencontre très souvent chez des enfants qui ont précisément des problèmes relationnels, chez lesquels il ne s'agit plus d'échecs en lecture, mais d'un refus total qui peut durer six mois, qui ne cesse pas un jour, pas un instant ; j'ai vu des enfants de 7 et 8 ans rester devant moi, dans le timide essai que je faisais en pédagogie, et devant d'autres que moi, refuser de tracer un « a » ni rien faire de ce genre pendant plusieurs mois... alors qu'ils en étaient capables avec un quotient intellectuel de 110, mais c'étaient des enfants que nous connaissions, que nous soignons, des enfants très troublés sur le plan affectif et qui transportaient sur cet « a » une opposition totale, c'est-à-dire un refus absolu, une fermeture affective, un blocage total.

— Et puis il y a la sémiologie dont vous parlez et que je regrette de ne pas avoir entendue, c'est-à-dire les différents degrés des échecs d'une lecture qui a commencé à s'effectuer et qui se fait mal sur tel ou tel plan.

M. PIACERE : Il me paraît paradoxal que tout le monde ici s'accorde à reconnaître qu'il y a des gens qui lisent bien, des gens qui lisent mal ; professionnellement nous avons vocation d'en décider ; et il est curieux que nous refusions l'existence d'une sémiologie des échecs en lecture qui permettrait d'apprécier la lecture des autres. Que les essais qui ont été faits soient partiels, décevants, infructueux, contradictoires, etc, moi je veux bien l'admettre, mais cela ne me paraît pas une raison suffisante pour ne pas poser de problème.

M. MIALARET : Il me semble qu'il faut considérer plusieurs perspectives dans l'analyse des troubles de la lecture ; il y a certainement un aspect disons quantitatif, il existe plus ou moins un aspect disons qualitatif et un aspect de corrélation qui commande ou structure ces différentes difficultés en fonction de groupes, de symptômes, je crois qu'il y a plusieurs façons d'appréhender le problème.

Pr LAUNAY : On ne peut séparer la lecture de l'écrit. Il est évident qu'on ne peut avoir une connaissance de l'un que par l'autre.

Mme GIROLAMI-BOULINIER : Les refus que vous citez dans le cas de la lecture, je les ai eus aussi dans le cas de l'écriture, comme celui de l'enfant qui croisait les bras quand la maîtresse disait « prenez vos cahiers ! ».

D'autre part, en ce qui concerne le classement des fautes, nous retrouvons dans l'orthographe les difficultés qui avaient déjà existé dans la lecture et il serait dommage de mettre en vrac toutes les fautes sans déterminer leur origine ; selon qu'elles viennent par exemple d'une syntaxe non assumée, d'une pauvreté linguistique, d'un retard de parole, de difficultés visuelles ou auditives, de difficultés d'attention, de mémorisation, d'une mauvaise organisation de l'espace et du temps, etc., le classement permet de s'organiser pour s'attaquer systématiquement à chacune de ces difficultés et il est passionnant chaque fois d'étudier l'individu concerné, de rechercher les causes qui ont pu provoquer les réalisations fautives.

Je voulais vous dire aussi mon expérience de pédagogue : si nous faisons lire des élèves de classe de 3^e qui devraient tout de même enfin savoir lire, nous avons encore un éventail de réalisations tout à fait variées :

— Il y a ceux qui lisent autre chose que le texte (traduction libre, transposition ou imagination pure quelquefois),

— ceux qui ne peuvent pas commencer d'emblée et à qui il faut toujours un premier départ avant le vrai départ, ou qui même en cours de route hésitent, reviennent en arrière pour se sécuriser,

— ceux qui ne sont jamais capables de suivre la ligne, puis de se reporter à celle immédiatement au-dessous,

— ceux qui sautent des mots ou en ajoutent (et c'est autre chose que de traduire),

— ceux aussi qui n'ont aucune expressivité et qui ne respectent aucune pause linguistique,

— ceux qui lisent sans aucunement comprendre et qui, quand on leur demande ce qu'ils ont lu, n'en savent rien puisqu'aucune prise de conscience n'est possible et qu'ils ne prennent pas le texte en charge à mesure qu'il est perçu,

— et j'ai laissé sciemment de côté ceux qui, malgré leurs apprentissages scolaires, ont encore des difficultés perceptives ou des séquelles même discrètes de retard de parole qui les font achopper surtout si leur attention faiblit ou quand la fatigue intervient et que les difficultés se multiplient.

M. MILARET demande s'il existe des études précises sur les intercorrélations des différents troubles de lecture, il regrette l'abondance des descriptions plus ou moins qualitatives et désire une étude statistique scientifique.

L'un d'entre nous remarque que nous ne sommes pas équipés en France pour traiter statistiquement de telles données et,

M. PIACERE enchaîne : Chaque école de rééducateur, chaque théoricien a une idée, a sa propre manière de comptabiliser, de classier les fautes de lecture, seulement je crois que jusqu'ici elles résultent de classifications à priori qui, elles-mêmes, résultent de la manière dont on considère les structures de la langue écrite et de l'idée que l'on se fait de la lecture.

Ainsi se termine une discussion qui a permis de multiples échanges étant donné la diversité des participants.

Andrée GIROLAMI-BOULINIER.

STAGES LE SABLIER ETE 69

- Strasbourg (fin juin 69) : initiation, perfectionnement, psychométrie, phonétique, linguistique. a/s M. G. FRONSACQ, 15, rue Oberlin, 67 - Strasbourg.
- Aix-en-Provence (13-19 juillet) : cf. Strasbourg + enfance inadaptée. a/s Le Sablier, 250 de la Saudrays, Boucherville, Québec, Canada.
- Lucerne (20-26 juillet) : initiation. a/s M. M. FELLMANN, Kantonschule, Alpenquai, 6000 Lucerne, Suisse.
- Montréal (18-22 août) : cf. Aix-en-Provence + psychopédagogie, 2^e cycle. a/s Le Sablier.

sur la rééducation grapho-motrice

Les lignes qui suivent sont le résultat d'un « coup d'œil en arrière » sur le travail effectué pendant deux années scolaires, dans un Centre de Rééducation pour « caractériels » (1), en tant que rééducatrice de l'écriture.

♦♦

Parmi les quelques 60 enfants pour lesquels un bilan grapho-moteur avait été demandé — par les instituteurs, les rééducateurs, de psycho-motricité, orthophonistes, les psychologues, ou les médecins-psychiatres — 24 ont été suivis en rééducation.

Quelles sont les caractéristiques de ces enfants ?

Leur âge variait, en début de rééducation, de sept ans sept mois à douze ans cinq mois.

Il s'agit uniquement de garçons, bien que l'établissement compte dans ses effectifs environ 25 % de filles.

Leurs difficultés principales sont, d'abord, la CRISPATION — crispation des épaules, du poignet, des doigts, phénomènes douloureux, sudation importante — à laquelle sont fréquemment associés, un RETARD DE L'ATTITUDE — appui à la table, entraînement du buste lors de l'écriture — et un RETARD DANS LE MOUVEMENT DE PROGRESSION, de gauche à droite.

Chez la plupart, on observe, également, un RETARD DE LA VITESSE D'ECRITURE, par rapport à ce qui est moyen à leur âge — retard d'un an, deux ans, ou plus — et une MAUVAISE QUALITE DES FORMES GRAPHIQUES — cabossages, mauvais galbe des boucles, saccades, lignes très fluctuantes, irrégularité de dimension, etc.

Les modalités de la rééducation ?

La durée varie de 10 à 80 séances ; certaines rééducations n'étant pas encore terminées d'ailleurs.

La fréquence est d'une fois par semaine, le plus souvent ; de deux parfois, pendant une certaine période.

♦♦

Venons-en maintenant à la rééducation elle-même, sa nature d'abord, puis ce qui se dégage quant aux résultats obtenus.

Nous mettons principalement l'accent sur :

LA DETENTE : Le plus souvent possible, est pratiquée la relaxation, afin d'obtenir une détente, non seulement au niveau des muscles et des différentes parties du bras utilisés pour le geste graphique, mais une détente de tout le corps produisant un bien-être général.

Ce qui aide l'enfant à aborder les différents exercices de manière détendue, c'est-à-dire que l'on s'essaye à acquérir cette décontraction, avant de s'intéresser aux résultats du geste.

On demande ainsi à l'enfant de supprimer les épaules « en bosses » — comme haussées —, de travailler toujours coude posé, avant-bras posé, main posée sur le papier, de permettre au poignet de se mouvoir soupagement ; quand il est debout, au tableau, avant-bras et bras ne sont pas relevés à l'horizontale, l'autre bras reste le long du corps.

L'INSTALLATION MATERIELLE : Lorsqu'elle est adaptée, elle favorise les attitudes correctes — tenue droite, torse non appuyé à la table, en particulier — et facilite les gestes.

L'enfant apprend à se situer, lui et les différents segments de son corps, dans un espace, en vue d'atteindre des objets sur lesquels il laissera des traces.

On met, donc, en évidence sa place face à la table ou au tableau ; la place du papier, déporté dans le champ droit s'il est droitier, ou dans le champ gauche, s'il est gaucher ; la place des instruments — crayons, peinture, à sa droite, ou à sa gauche —, faisant ressortir la mobilité de ce matériel qui s'ordonne autour de lui pour le maximum de commodité.

Monter la feuille de papier progressivement lui permet d'écrire sans que le coude et l'avant-bras glissent hors de la table.

LA PRISE DE CONSCIENCE DES POSITIONS ET DES MOUVEMENTS : Cela commence à être acquis grâce au travail précédent ; mais en touchant et manipulant les différentes parties de son corps intéressées, en décrivant verbalement attitudes et mouvements, en prenant des repères dans l'espace, en nommant les orientations (horizontale, verticale, oblique — droite, gauche — haut, bas...) on amène l'enfant à savoir pourquoi son attitude est gênante — ce qui ne va pas — et comment la rectifier.

Il pourra alors garder son buste stable et droit, son avant-bras légèrement oblique, sa main posée sur le côté, ses doigts légèrement fléchis sur l'instrument, pouce et index à la même hauteur.

Et cela parce que l'on justifie toujours l'installation matérielle, attitudes et mouvements, qui ne sont pas présentés comme des consignes arbitraires mais comme **DES GESTES LOGIQUES, FACILES ET NATURELS** : ces trois aspects sont étroitement intriqués et interdépendants ; il semble d'ailleurs que ce ne soit que dans ces conditions que les acquisitions puissent être intégrées, donc durables.

LA VALEUR DE SIGNIFICATION ET DONC DE COMMUNICATION DES TRACES GRAPHIQUES : Par les peintures et les dessins libres ; par du modelage, par des illustrations de textes, avec légendes, par des activités de composition d'histoires, quelque chose est exprimé qui peut être compris ; on le verbalise oralement, puis par écrit. L'enfant utilise sa motricité à la transmission de quelque chose.

On cherche à dégager le sens, à favoriser la compréhension par l'autre, à mettre en valeur l'expression par une mise en page correcte, un équilibre des espaces, une recherche esthétique — cela en sollicitant goûts et intérêts de l'enfant.

Si l'on veut, pour conclure, il est possible de dégager deux idées qui orientent la conduite d'une rééducation : un équilibre expression personnelle-prise de bonnes attitudes (habitudes ?) motrices, que l'on peut formuler aussi équilibre entre liberté et temps d'exercice.

La possibilité pour l'enfant de réaliser dans un laps de temps relativement court

quelque chose qu'il réussisse assez bien, d'où les activités picto-graphiques et l'accent mis sur la communication d'un sens, d'une parole.

**

Ce qui évolue de manière positive le plus rapidement, du moins dans le cadre de la rééducation, ce sont d'abord les attitudes ; l'attitude généralement plus facilement que les positions de la main, ou des doigts, pour lesquelles on observe fréquemment une certaine résistance.

La vitesse s'améliore assez vite, elle aussi, en général.

La crispation diminue également de manière satisfaisante.

Mais la façon de progresser pour tracer une ligne s'avère difficile à améliorer.

Quant aux formes de l'écriture, c'est vers la fin, et pas toujours de manière satisfaisante, qu'elles se modifient ; cependant, parfois, quelques mois après arrêt de la rééducation, un résultat positif apparaît acquis. Mais il faut peut-être tenir compte de ce que l'écriture « représente le caractère »...

**

Alors que peut-on faire dans le cadre de la classe, lors de l'apprentissage de l'écriture, comme lorsque l'enfant sait écrire mais que des difficultés se manifestent.

Quelques points sont ici soulignés, auxquels on ne pense pas toujours :

Il peut être bon de dégager le sens du déroulement de chaque lettre, de le verbaliser, que chaque lettre soit une unité, donc non coupée, en particulier a, d, p ; par exemple a : « Je pars sur la ligne du haut, je descends à gauche en tournant, je ferme le rond, je redescends tout droit et je vais vers la suivante pour pouvoir l'attacher ».

En effet, chaque fois que cela est possible, c'est-à-dire pour toutes les lettres, sauf c o a d g q et la seconde partie d'x, attacher les lettres les unes aux autres permet d'acquérir un mouvement continu, donc plus rapide et plus souple.

De même, écrire le plus grand possible, surtout dans les débuts, favorise la visualisation, l'aisance générale et la souplesse des formes, et tient compte des possibilités motrices de l'enfant.

L'apprentissage fait, l'instituteur aidera l'enfant s'il veille à la bonne installation matérielle, plaçant le papier dans le champ droit (ou gauche), le penchant à partir de 9 ans ; s'il veille aussi aux positions correctes.

Par des exercices de guirlandes de lettres — e, u, m d'abord, puis en y intercalant progressivement des lettres aux formes plus compliquées —, il pourra permettre un enchaînement plus aisé de ces lettres, dans une écriture dynamique et non statique.

Une meilleure compréhension pourra être obtenue si l'on apprend à l'enfant à organiser son texte dans la page : en travaillant sur du papier non réglé, pour acquérir le sens de la ligne horizontale, en travaillant sur les espacements, entre les mots, entre les lignes, sur la mise en page : marges, paragraphes...

Il semble que l'usage du stylo, ou du stylo-bille, évite bien des difficultés à l'enfant. Parfois même, c'est le crayon qui conviendra le mieux.

**

Mais tout cela ne nous renseigne pas sur ce qu'est la dysgraphie, pourquoi des difficultés grapho-motrices ?

Ce que l'on constate d'abord, c'est que beaucoup d'enfants, parmi les « caractériels », écrivent mal ; est-ce parce qu'ils ont des troubles du développement de leur personnalité et que, dans l'écriture, se révèlent ces troubles ?

Chez ces enfants, il apparaît que les rééducations d'écriture sont difficiles, c'est-à-dire longues et avec un succès relatif.

Cela conduit à se poser plusieurs questions :

Faut-il attendre le caractère pour modifier ce trouble ? Vouloir modifier l'écriture peut-il entraîner une modification du caractère ? L'un ne se modifie-t-il qu'avec l'autre ?

Des difficultés d'écriture sont-elles le signe d'autres difficultés plus profondes ? La dysgraphie n'est-elle qu'un symptôme, relativement superficiel ?

Existe-t-il des difficultés motrices, isolées, sans retentissement secondaire sur la personne ou sans intrication avec ce qu'est la personne dans son ensemble ?

Y a-t-il des enfants qui présentent des difficultés spécifiques au niveau des apprentissages scolaires, en ce qui concerne l'écriture, sans troubles du caractère proprement dits ; ces troubles étant une autre façon de faire part de ses difficultés d'adaptation et d'existence dans un groupe social ?

Une rééducation spécifique suffit-elle alors ? Des rééducations techniques sont-elles autre chose que techniques ? Problème du rééducateur, des rééducations différentes avec ce que cela sous-entend comme dilution de la relation.

Essayons de dégager ce que peut VISER et VALOIR la rééducation grapho-motrice.

La rééducation peut agir comme l'occasion d'une relation humaine satisfaisante, l'occasion d'un intérêt particulier à un enfant perturbé, une dédramatisation, le désinvestissement d'un handicap, la possibilité de prendre goût et de réussir là où il y a (ou avait) difficulté.

En cela, elle est bénéfique.

Parfois, si ce trouble est vraiment ce par quoi se sont cristallisées d'autres difficultés, dont l'existence échappe au sujet, la rééducation peut être le lieu où le sens de ce symptôme est posé.

Dans ce cas, sur un plan technique, la rééducation risque d'échouer et l'on débouche sur une intervention psychothérapique.

Pour l'enfant, quel est le sens de cette rééducation spécifique, par rapport à ses modes d'être au monde et à autrui, et aux troubles de ses modes d'être ?

Peut-être est-il possible d'y répondre, en disant ce que l'on touche par la rééducation grapho-motrice :

On atteint l'image du corps, la façon de le sentir, de le vivre, surtout dans le jeu de la motricité manuelle.

On atteint les rapports entre sensations, images et expression de ces sensations et de ces images — possibilité de les exprimer pour soi, et pour autrui.

On atteint au sens des signes que sont les lettres et les mots, en tant que l'enfant est acteur de ces signes, plus que récepteur, ce qui ne vient que secondairement lorsqu'il s'agit du graphisme.

**

Par conséquent, en fonction de quoi préconiser une rééducation, telle va être notre ultime question, qui nous ramène au concret :

L'âge, un enfant jeune n'ayant pas encore des troubles fixés.

L'avenir de l'enfant, en fonction de ses aptitudes générales et de son niveau scolaire, c'est-à-dire ses besoins futurs en langage écrit.

L'importance du handicap moteur, et du handicap « objectif », c'est-à-dire ce qui est le plus visible pour l'instituteur.

En ce qui concerne le cas d'un Centre tel que celui dont il est question, d'autres

éléments entrent en ligne de compte : les autres handicaps de l'enfant : motricité générale, langage, lecture et orthographe — y a-t-il un ordre d'urgence ?

La structure de la personnalité — une psychothérapie est-elle conseillée ?

La ligne de conduite adoptée à l'égard de l'enfant, son évolution en fonction de l'institution.

**

A toutes les questions posées, peu de réponses ont été données ; ceci n'est qu'un éclairage à l'occasion d'une réflexion sur ce qui a été vécu.

Marie-Christine HOLSTEIN,
Psychologue-rééducatrice de l'écriture.

Références bibliographiques :

- J. de AJURIAGUERRA, M. AUZIAS, F. COUMES, A. DENNER, V. LAVONDES-MONOD, R. PERRON, M. STAMBAK : « L'écriture de l'enfant », tome I : L'évolution de l'écriture et ses difficultés.
- J. de AJURIAGUERRA, M. AUZIAS, A. DENNER : « L'écriture de l'enfant », tome II : La rééducation de l'écriture. Delachaux et Nestlé. Collection d'Actualités pédagogiques et psychologiques.
- M. AUZIAS : « L'apprentissage de l'écriture ». Colin-Bourrellier.

LE **S**PÉCIALISTE DES
ÉCOLES ET DES
COURS PAR
CORRESPONDANCE EN

IMPressions

La formule révolutionnaire
pour la composition et
l'impression des Cours

SocoPress

26, Rue du Château

RUEIL-MALMAISON

Tél. 967.15.30

essai d'initiation aux arts plastiques en maternelle

1. — Pourquoi nous introduisons cette initiation à l'école maternelle ?

1.1. Connaissance du patrimoine humain :

L'école maternelle, conservatrice du folklore national, l'est aussi du patrimoine international.

1.2. Lutte contre la ségrégation sociale :

En rendant aptes tous les enfants, quel que soit le milieu dont ils sont issus, à aimer les arts plastiques.

1.3. Apprentissage du « BEAU » :

- formation du goût ;
- apprentissage de l'harmonie des couleurs ;
- apprentissage de l'harmonie des choses entre elles (meubles ; plantes ; bouquets ; objets ; etc.).

1.4. A long terme, apprentissage des loisirs, enrichissement personnel.

2. — Différentes formes que prend cette initiation à l'école maternelle.

2.1. Dessin, peinture, graphisme :

- par l'adulte :
 - œuvres terminées (par exemple, une reproduction de toile de maître),
 - exécutées devant les enfants ;
- par l'enfant.

2.2. Architecture :

Chaque région possède des trésors architecturaux (châteaux, manoirs, hôtels particuliers, etc) que les enfants découvrent et « volent ».

2.3. Sculpture :

- par l'adulte : statues, bas-reliefs, etc. ;
- par l'enfant : modelage, céramique.

2.4. Gravure :

Sur plâtre, terre à céramique sèche.

2.5. Chorégraphie :

— rythmique ;

— expression corporelle libre (doit être commencée très jeune pour obtenir une expression spontanée).

2.6. Initiation musicale :

Sujet trop vaste pour être traité dans le cadre de cet article.

3 — Comment nous introduisons les arts plastiques à l'école maternelle ?

3.1. Par Imprégnation : l'art fait partie de la vie courante (n'étant pas réservé à une « élite »).

3.1.1. Reproductions de toiles :

— choix : de toutes les écoles, mais évitons sujets ou couleurs agressifs. Respectons l'harmonie des couleurs entre les tableaux et les murs, portes ou rideaux de l'école ;

— les reproductions sont encadrées (nous encadrons nous-mêmes, pour un prix modique, toute reproduction) ;

— les reproductions sont disposées et groupées d'une façon harmonieuse (sujets, cadres, couleurs) sur un même pan de mur ;

— nous changeons de temps en temps ces reproductions, ceci renouvelle l'attention des enfants ;

— l'école n'est pas transformée en école-musée, mais nous prévoyons qu'un couloir, un mur, deviendra « galerie d'art » avec, à la hauteur des enfants, une série d'œuvres de qualité ;

— et surtout, les œuvres des enfants (des dessins aux céramiques, en passant par les tableaux en tissus découpés, les marottes et autres créations enfantines) sont, au même titre qu'un « Renoir », encadrées, exposées, mises en valeur, parmi les œuvres de maîtres.

3.1.2. Œuvres autres que la peinture :

— sculpture : une reproduction de statue, par exemple, est mise en valeur, au sol, à la portée des enfants, dans une niche lumineuse (nous demandons le concours d'un papa adroit), ou est exposée sur un guéridon bas ;

— les « beaux objets » : une soupière ancienne, une bouillotte en grès, une potiche ont leurs formes flattées par une plante verte ou un bouquet de fleurs sèches.

De même, le carreau en céramique décoré par l'enfant est encadré, le vase naïf créé par un petit est fleuri.

3.2. En rendant familières aux enfants certaines œuvres d'art :

— par le langage (exemple : une grande section découvre, un matin, « La Liseuse » de Fragonard, sur un chevalet, dans le « coin lecture ») ;

— par les critiques de dessins d'enfants (on se réfère à des œuvres artistiques) ;

— par les occasions exploitées : un paysage de neige fait découvrir Utrillo ;

— par les sorties collectives : le château de Chantilly enchante les enfants amateurs de ponts-levis ;

— en racontant la vie de ces artistes si proches d'eux.

3.3.3. En permettant aux enfants de s'exprimer librement :

En dessin, peinture, modelage, céramique, et toute forme d'expression artistique (découpage, collage, couture, céramique, danse, etc.).

— matériaux de bonne qualité, en quantité suffisante, judicieusement installés ;

Conditions indispensables :

— ateliers « permanents » bien conçus ;

— l'enfant, après des tâtonnements, doit trouver l'aide de l'adulte pour résoudre la difficulté de l'apprentissage d'une technique concernant les matériaux choisis (par exemple, apprendre à tenir des ciseaux, à utiliser une agrafeuse, à préparer la peinture, à se servir d'un ébauchoir, etc.).

3.3.4. En permettant que l'œuvre de l'enfant soit toujours l'expression d'un désir. L'adulte fait naître ce désir, mais ne l'impose pas.

3.3.5. En permettant à ce désir de s'exprimer au moment où il naît.

Dans le respect de la liberté de chacun et dans le cadre d'une discipline collective librement consentie.

4. — Comment ne pas étouffer, chez le jeune enfant, ce besoin naturel d'expression artistique ?

4.1. Ne rejetons jamais une œuvre enfantine.

4.2. Les critiques collectives sont constructives.

4.3. Les œuvres d'enfants sont mises en valeur, sur les cahiers, dans les dossiers, ou sur les murs de la classe (encadrées, exposées, avec goût et propreté).

4.4. Nous découvrons, en chacun, ses aptitudes propres en ce domaine artistique, et nous les exploitons, afin de lui donner le goût de la réussite et de la progression.

5. — Par qui est faite cette initiation aux arts plastiques ?

Surtout et avant tout par l'institutrice.

L'Art entre dans la vie quotidienne, et n'est pas un « cours » d'une heure par semaine !

L'EDUCATION est un tout !

Mais l'institutrice n'est pas polyvalente, et un recyclage culturel, des stages techniques seraient profitables à l'adulte et aux enfants. Un recours à un spécialiste (un professeur, un artiste, un technicien de la profession), travaillant ou adhérent à l'équipe pédagogique, pourrait être envisagé avec profit lorsque les enfants ressentiraient le besoin d'un conseil.

Mais en aucun cas, nous ne dissociions les enseignements les uns des autres, tout est la « VIE », l'éducation est globale.

Monique WILCZKOWSKY,
Directrice d'école maternelle.

Seuls les enfants savent nous faire sentir le "Ah !" des choses

— DICTON JAPONAIS —

l'utilisation des 27 + 3

Les témoignages ci-dessous font suite à ceux publiés, dans « Interéducation » 7 (p. 21), sous le même titre.

ESSAI DE REORGANISATION PEDAGOGIQUE

Cette réorganisation a été amorcée dans quelques classes dès septembre 1966, étendue à partir de septembre 1967; depuis la rentrée 68, elle concerne l'ensemble du groupe primaire (1).

Les volontaires du début ont fait des disciples.

Les mesures prises ont d'abord été étudiées en commun.

Aucune méthode n'a été imposée.

Simplement, les plus convaincus ont créé un climat de recherche, de renouvellement et une dynamique contagieuse.

Voici où nous en sommes aujourd'hui :

La réforme des horaires hebdomadaires, sans vraiment bouleverser ce qui est officiel accordé, en français, au C.P. 11 h. 3/4, au C.E. 10 h. 3/4, au C.M. 9 h. 1/4; dans toutes les classes, 5 heures de mathématiques et 3 heures d'éducation physique. Une place importante est faite aux activités manuelles : 5 h. au C.P., 4 h. au C.E. et C.M., et aux activités d'éveil : 2 h. au C.E., 3 h. au C.M. On arrive ainsi, compte tenu des récréations, au total de 27 heures pour chaque cours.

La réforme des horaires a permis la révision des programmes, moins dans le sens d'un allègement que dans la perspective d'une finalité nouvelle. Il n'est plus possible, ni souhaitable, d'apprendre pour retenir des notions vite périmées. Il est par contre essentiel, d'apprendre à utiliser des informations, d'apprendre à s'adapter, à coopérer. Il faut que l'enfant vienne à l'école non pour subir mais pour agir, qu'il devienne peu à peu responsable de lui-même plus que docile, qu'il s'intègre à une équipe. D'où le développement des techniques diverses de communication : journaux scolaires, correspondance interscolaire, grammaire des fonctions, création artistique... Et une plus grande unité, une plus grande souplesse; moins de compartimentage dans les thèmes d'étude.

C'est d'ailleurs l'introduction des mathématiques modernes au C.P. dès 66 qui a rendu inévitable la remise en cause des méthodes employées dans les autres disciplines. Aujourd'hui

(1) Expérience menée au Groupe Félix-Eboué (Rosny-sous-Bois), 16 classes de filles, 16 classes de garçons, 10 classes maternelles.

d'hui, nos premiers enfants initiés aux mathématiques modernes sont au C.E.2. Leur entraînement à la logique a donné des résultats inattendus en lecture et grammaire. Cette année, 8 C.P., 6 C.E.1, 2 C.E.2 suivent ce nouvel enseignement et dans les C.M. on tente de concilier programme officiel et initiation logique.

Afin de donner à chaque maître la possibilité de porter son effort sur ce qui répond le mieux à ses goûts, à ses affinités, à ses capacités, des options ont été prévues. Les uns enseignent l'histoire ou les mathématiques, ou le dessin, ou la musique dans plusieurs classes, alors que d'autres consacrent chaque jour, plusieurs heures à l'éducation physique. L'an prochain, nous espérons donner aux enfants des C.M., peut-être des C.E., l'occasion de choisir certaines activités.

Ainsi se sont formées des équipes aux divers niveaux et le maître est sorti de son isolement.

Il a même été possible, à la grande satisfaction des familles, d'entreprendre une initiation orale à l'anglais dans 2 C.P., 2 C.M.1 et 2 C.M.2.

Pour améliorer les relations entre les enfants, pour valoriser le travail d'équipe, pour transformer la lutte pour la meilleure place en une plus saine émulation, il nous a paru nécessaire d'abolir toute notation chiffrée ainsi que les compositions mensuelles. Les enfants restent cependant attachés aux récompenses. Les Parents, dans l'ensemble, ont compris la valeur (1) de l'échelle littérale à cinq niveaux qui a été adoptée.

L'éducation morale supprimée de l'emploi du temps, imprègne évidemment toute la vie de l'école grâce à l'effort de participation demandé aux enfants : éducation du sens de la responsabilité, essai d'autodiscipline, gestion de la coopérative, conseil des délégués de classe.

Au niveau du groupe aussi, la participation est de règle. La liaison avec la Maternelle a permis de constituer des C.P. homogènes. Ainsi les plus mûrs ne piétinent pas, les moins mûrs, les plus lents, placés dans des classes à faible effectif, sont mieux suivis, le maître peut davantage individualiser le travail. Aux autres niveaux, les classes homogènes doivent éviter les blocages scolaires responsables de tant de retard, de tant d'inadaptation et favoriser l'épanouissement de toutes les personnalités.

A la demande des Parents, la mixité s'est prolongée, en septembre, de la Maternelle aux C.P. ; elle s'étendra aux autres cours d'année en année.

Les maîtres qui le désirent gardent leurs élèves durant un cycle de deux ou trois ans (C.P.-C.E.) (C.M.1-C.M.2). Ainsi, chaque maître pourra prendre le départ au C.P., ce qui favorisera sa propre adaptation aux mathématiques nouvelles.

Mais, au début de cet exposé, nous avons chiffré à 27 l'horaire de présence des enfants. C'est-à-dire que les élèves sont libérés le samedi après-midi. Ceci permet aux maîtres de participer, chaque samedi à 2 h. 1/2 de travail pédagogique :

- chantier mathématique dans le cadre de l'A.P.M. avec un professeur de lycée ;
- exposé de spécialistes délégués : par l'I.P.N. : éveil à l'expression plastique, par les C.E.M.E.A. : éducation musicale, activités manuelles ;
- visite et compte rendu de personnes ayant vécu des expériences voisines : école de Vanves ;
- réunions de travail par équipe de niveaux, par équipe d'options.

Tout ceci, chacun le comprend, n'a pu se faire sans l'accord et même l'appui des fa-

(1) Aucune note chiffrée ; aucun classement.

Le travail sera apprécié à l'aide d'une échelle de niveaux :

A : très bon,	environ 15 %.
B : bon,	environ 20 %.
C : moyen,	environ 35 %.
D : insuffisant,	environ 20 %.
E : très faible,	environ 10 %.

milles. Dès juin dernier, nos réunions de parents ont été suivies avec intérêt, compréhension et bienveillance. Depuis la rentrée, chaque maître accueille les Parents, dans sa classe, le samedi de 13 h. 30 à 14 h.. Certaines mamans accompagnent les enfants qui vont en promenade-enquête ; d'autres (ou les mêmes) fournissent des matériaux pour les réalisations manuelles.

Des relations étroites et fructueuses sont établies avec l'A.P.E. qui a organisé des activités éducatives, le samedi après-midi, groupant environ 20 % des enfants primaires.

Mais si la sympathie des Parents, la bonne volonté et l'ardeur au travail des maîtres ont rendu possible notre essai, elles ne suffisent pas à en faire une expérience viable dans l'avenir car la tâche est rude, voire épuisante. La neutralité bienveillante des autorités administratives est certes une chose appréciable. Son aide matérielle serait encore plus efficace.

LA LUTTE CONTRE LA SEGREGATION SOCIALE

Tel fut l'objectif de l'action pédagogique élaborée par le conseil des maîtresses de l'école Maternelle Joillot-Curie (Pierrefitte, 93).

Les moyens d'y parvenir :

— Sur le plan culturel : a. initiation à la musique, b. initiation à l'art : — peinture, — sculpture, — architecture.

Cette initiation n'étant pas systématique, mais plutôt faite « d'imprégnation ». Par exemple, une reproduction de Renoir pouvant illustrer une critique de dessins ; des œuvres de qualité décorent les murs ; une reproduction de statue ou sculpture est mise en valeur dans le hall ; une visite à Chantilly sensibilise les enfants à une forme particulière d'architecture ; la musique pouvant être écoutée dans certains moments de prédilection (regroupement de fin de journée par exemple), et le même morceau, court, mais souvent entendu, finira par faire partie de la vie de la classe.

— Sur le plan de l'apprentissage de la liberté :

Notre but : que nos enfants sachent utiliser la liberté que nous leur laissons, non pas pour la transformer en anarchie, mais pour en user pleinement en respectant celle des autres :

- chaque enfant a son matériel, son coin dans la classe (par exemple, sa table avec le tiroir, ou un casier) ;
- il y a assez de matériel pour tous au sein de chaque groupe ;
- prévoir des gammes d'exercices suffisamment étendues pour ne pas favoriser les « élus » ;
- que les enfants aient la possibilité d'accéder à toutes les activités à tour de rôle, mais assez rapidement, dès le début de l'année ;
- que les enfants puissent « essayer » tous les ateliers avant de choisir suivant un ordre fixé par l'adulte, mais sans « oublier » un enfant, quel qu'il soit ;
- prévoir des ateliers à tous les niveaux ;
- installer les ateliers avec eux, afin d'expliquer les techniques et l'utilisation des matériaux et outils (ce qui évitera l'anarchie et le gâchis des outils) ;
- chaque enfant aura un « résultat » exposé dans la classe (dessin - objet - etc.).

D'une façon générale :

- respect des autres ;
- respect du « bien » collectif (mobilier, matériel, arbres, fleurs, plantes, etc.) ;
- essayer de développer le sens des responsabilités chez les enfants (chaque classe a une responsabilité dans l'école ; chaque enfant doit avoir une responsabilité dans sa classe).

chronique d'ubu

Même s'ils se taisent, les instituteurs n'ont pas attendu les statistiques, les avis officiels et la contestation pour se rendre compte que ça n'allait pas, que là, avec ces foules d'enfants encasernés, on faisait du sale travail.

Mais à qui s'en prendre ? Aux enfants ? A « cette génération de petites brutes » ? (Ils sont bien jeunes et leurs éducateurs auront bonne mine à les trouver mal éduqués). Aux parents « démissionnaires » ? Au monde moderne, aux illustrés, à la TV ? C'est peut-être la solution...

Mais, en 1968, il semble bien qu'on ait trouvé le bouc émissaire : les enseignants routiniers rétrogrades. On publie « Lettre à une maîtresse d'école », on déplore le manque de formation des maîtres, on brandit l'image du Bon Maître Ingénieur et dévoué, et la malheureuse collègue du Préparatoire (1) était « libre de ses méthodes », libre de choisir son programme, son matériel, ses effectifs. Partout, nous sommes invités à nous « mettre en question ». Où et comment les « accusés » pourraient-ils répondre ? Personne ne sait, personne ne veut savoir de quoi ils parlent : de la réalité scolaire et eux-mêmes, sachant fort bien qu'en fin de compte toute critique de système se retournera contre eux, préférant se taire.

« Une conception pédagogique adaptée aux besoins, et peut-être valable, il y a soixante ans s'est inscrite dans l'architecture, le matériel, les institutions et les mécanismes de pensée. En se développant, la machine à instruire a acquis un volume, une rigidité, une inertie qui lui interdisent toute évolution correcte », I.P.E.M. 1956.

« Alors apparaît le robot : UBU au multiple visage.

Chaque fois que, surchargé, incompétent ou épuisé l'homme se réfugie dans un rôle, que l'éducateur s'efface devant le fonctionnaire, UBU est là, fort de sa seule inertie, logique et invraisemblable, indiscutable, imperméable, inabordable, ridicule mais réel, contagieux, dangereux.

Qui est UBU ? Moi quand je siffle et gesticule. Toi quand tu fais aligner. Elle quand elle moralise. Nous quand nous fonctionnons. Eux quand ils expliquent et justifient le tout. Vous quand vous trouvez cela « normal », I.P.E.M. 1963.

C'est ce visage d'UBU que nous voulons montrer avant qu'il nous ait dévorés. L'humour est l'arme des faibles. (Lisez « Le Brave Soldat Cheveik ») ces situations dramatiques pour vous et les enfants « qui vous sont confiés » sont aussi cocasses. Essayez d'en voir le comique et, si vous le pouvez, d'en rire et d'en faire rire : INTEREDUCATION publiera vos

(1) Il n'est plus guère d'instituteurs mâles « demeurés à ce bas niveau ».

textes. Un concours est ouvert : les gagnants auront droit à la colère des défenseurs du désordre établi et à la jole de leurs semblables.

Ce mois-ci, nous donnons la priorité à des extraits du Bulletin Municipal Officiel de la Ville de Paris :

On se fait à tout et ce qui est courant devient bien vite normal.

Ainsi ai-je toujours entendu parler de « difficultés actuelles » et du « dévouement inlassable du personnel enseignant ».

Il est exact que je n'arrive pas à m'endurcir, que j'ai toujours une certaine honte à faire supporter aux enfants les fautes des adultes, je me « dévoue » bêtement en attendant que ça s'arrange.

La lecture du B.M.O. me rassure : je ne suis pas seul à travailler dans des conditions invraisemblables.

n° 858, du 24.10.68 :

...L'autre préau restant ouvert, il sera impossible, aux périodes de froid, de faire les cours de gymnastique et encore moins ceux de chant. Ces cours devront donc avoir lieu dans le préau fermé servant de réfectoire. Cette mesure obligera, tous les jours, le personnel de la cantine à replier les tables, à les entasser, ainsi que les bancs, pour libérer cette salle. Or, la vaisselle de 160 repas n'étant pas terminée à 13 h. 30, celle-ci devra s'achever au milieu des élèves venus assister aux cours...

n° 935, du 21.11.68 :

...D'autre part, l'installation électrique est défectueuse. Sans être particulièrement pessimiste, l'un des auteurs de la présente question se demande si l'installation ne date pas du début du siècle?...

n° 947, du 23.11.68 :

...Quelques jours après la rentrée, l'école maternelle de la rue Vandrezanne a dû évacuer, du jour au lendemain, la classe qu'elle occupait, dans les locaux de l'école de filles du même groupe. Outre les inconvénients d'absence de mobilier, qui ont été réglés depuis, et le déménagement de trois classes, les locaux actuels ne permettent pas de recevoir les enfants dans les meilleures conditions. En effet, la salle de jeu et le dortoir ont dû être transformés en salle de classe, les lits de la section des petits ont été installés dans la salle de classe et une partie des jeunes enfants ne peuvent plus actuellement se reposer l'après-midi...

Tout cela est bien banal, direz-vous. Pourquoi en parler ? Ce qui m'intéresse, c'est la réponse donnée régulièrement : « Ces questions font l'objet d'une étude dont les résultats seront communiqués dès que possible ».

L'Administration dispose-t-elle d'un tampon encreur ? Voilà une dépense minime qui permettrait des gains de temps.

Donc, le concours est ouvert.

Envoyez à INTEREDUCATION vos textes signés et datés qui seront publiés anonymement : c'est l'institution ou plutôt sa sclérose qu'il s'agit de mettre en lumière non les hommes à la fois artisans et victimes.

UBU.

**Il vaut mieux allumer une seule et minuscule chandelle
que maudire l'obscurité**

CONFUCIUS

les "schémas opératoires" du calcul propositionnel

On entend dire souvent que le « bon sens » est la seule chose nécessaire à la plus grande partie de nos jugements et de nos décisions. Or, le bon sens n'est autre que l'élaboration inconsciente des mécanismes mentaux qui constituent un raisonnement.

Expliciter ces mécanismes et en faire prendre conscience, est l'objet de la logique formelle. Utiliser en connaissance de cause, et non plus intuitivement, ses règles, ne peut qu'accroître notre bon sens, le discipliner et lui éviter de se fourvoyer.

Sous sa forme la plus rigoureuse, la logique prend la forme des mathématiques, acceptant un nombre limité de postulats, les exprimant sous forme abstraite, et manipulant systématiquement les données pour en tirer des conclusions respectant les postulats.

Il y a donc un parallélisme manifeste entre la logique formelle et les mathématiques.

Si la logique formelle est nécessaire à l'épanouissement du raisonnement philosophique, la logique mathématique est, quant à elle, indispensable à l'aboutissement du raisonnement scientifique, plus particulièrement dans le domaine technique. Cependant, le passage de l'une à l'autre, de la philosophie à la technique pourrait-on dire, ne peut s'effectuer rationnellement sans l'aide d'une symbolique de transition, laquelle permet un assouplissement intellectuel indispensable accompagné de la discipline de travail nécessaire à l'accomplissement d'une profession à vocation scientifique ou technique.

C'est pourquoi nous avons conscience, en publiant dans cette revue les travaux du Professeur Henri SAVONNET, de promouvoir un événement important, d'un double point de vue.

Du point de vue humain d'abord, car ce message ne manquera pas de sensibiliser tous ceux qui recherchent un moyen radical pour mieux se faire comprendre et transcender leur mission.

Du point de vue scientifique ensuite, car en inscrivant son nom à la suite d'hommes tels que BOOLE, de MORGAN, WENN, JEVONS, EULER, entre autres, le Professeur H. SAVONNET apporte une contribution importante à une discipline scientifique aujourd'hui indispensable.

Par ailleurs, en plaçant cette balle didactique sur le chemin de la connaissance, nous pensons en faciliter l'accès à tous ceux qu'anime la volonté de réussir mais à qui manque une discipline d'application des moyens logiques.

Henri PERRET,

Lauréat de la Recherche et de l'Invention,
Prix Edouard BELIN,
Secrétaire Général de l'A.P.C.

Voici le texte intégral de l'exposé que M. H. SAVONNET a fait devant les Membres de la Société Française de Cybernétique et de l'A.P.C. (29 avril 1967 - Institut National Pédagogique).

Mesdames, Messieurs,

Qu'il me soit permis, tout d'abord, d'exprimer mes remerciements les plus vifs à Monsieur le Professeur DELPECH, Président de la Société Française de Cybernétique, pour l'invitation qu'il m'a faite avec tant de simplicité et d'amitié, de venir exposer devant vous, des vues originales — ou que je crois telles — sur le Calcul logique.

Je suis venu solliciter votre critique car c'est la première fois que je présente ces conceptions devant une société particulièrement compétente (1) et j'en suis tellement heureux que j'oublie le risque que cela comporte : me faire perdre l'illusion de croire que j'ai découvert un Système logistique plus simple, plus souple, plus fécond que les systèmes précédents.

J'éprouve quelque émotion à prendre la parole devant mon maître : le Professeur Louis ROUGIER. C'est lui qui, il y a bien des années, m'a enseigné la Logique — avec quelle compétence — et m'a initié à la Logistique (2).

Qu'il veuille bien recevoir ici le témoignage de mon affectueuse reconnaissance.

Enfin, merci à vous mesdames et messieurs qui, si nombreux, êtes venus m'écouter. Je suis, par profession, habitué à des auditoires contraints. Aujourd'hui, j'éprouve quelque vertige à savoir que vous êtes ici uniquement pour des idées qui vous passionnent. Je ferai tout pour ne pas vous décevoir et ne pas vous faire regretter cette belle soirée d'avril.

La question que je me propose de traiter devant vous est particulièrement abstraite : il s'agit des fondements de la Logistique (2). Mais avant de l'aborder il est peut-être utile, puisque mes conceptions ne s'insèrent dans aucun système, que je vous explique rapidement les cheminements de ma pensée.

Vous m'avez, cher maître, envoyé à Vienne pendant les vacances d'été de 1936. Vous vous proposez de me donner un mot d'introduction auprès de Moritz SCHLICK, le maître incontesté de l'Ecole Positiviste, quand vous avez appris qu'il venait d'être assassiné sur les marches de l'Université. C'est donc sans aide et sans conseil que je poursuivis, seul, mes études de logistique, en traduisant le livre de CARNAP — que je trouvais bien difficile : « Abriss der Logistik ».

L'année d'après, ma Licence de Philosophie terminée, je suis allé grâce à vous, étudier à l'Université de GÖTTINGEN où je pensais suivre l'enseignement de quelque illustre maître. Le régime nazi les en avait chassés. Seul restait David HILBERT vieillissant et malade, bien incapable de me donner quelques conseils.

Si je m'étends sur ces déconvenues, c'est pour vous montrer que, dès le point de départ de mes études — après l'initiation reçue — j'ai été un isolé. S'il en eût été autrement, je serais, peut-être, devenu très compétent en Logistique classique. Je n'aurais, certes, jamais eu l'idée de remettre en question les bases du calcul logique.

C'est en Allemagne que je traduisis l'Introduction à la Logistique de Hans REICHENBACH (3) ; c'est alors que se présentèrent à moi quelques difficultés logiques, vite oubliées pour des difficultés d'un autre ordre : celle de la guerre et de l'après-guerre.

Ces difficultés non résolues, sont restées comme une insatisfaction dans ma cons-

(1) Les principales idées de cette conférence furent exposées le 18 mars 1967, à Dijon, devant quelques membres de la Régionale des Professeurs de Philosophie. L'accueil des collègues et l'approbation de M. le Professeur J. Brun m'ont été un précieux encouragement. Je les en remercie.

(2) Par « Logistique » nous entendons ici : « l'Algèbre de la Logique » et non, comme on la définit aujourd'hui d'un tout autre point de vue : « technique permettant à l'intendance de suivre les Armées dans une stratégie à l'échelle mondiale ».

(3) Hermann Editeur, Paris 1939.

clence et, chaque année j'ai réservé quelques semaines de méditation pour tenter de les résoudre. Je désespérais de leur trouver, un jour, une solution qui me satisfasse.

La première de ces difficultés peut paraître mesquine ; elle m'a tourmenté pendant longtemps.

Quand REICHENBACH et les logisticiens définissent le « ou » logique, ils insistent toujours sur la distinction nécessaire entre le « ou exclusif » et le « ou inclusif ». Ils ont raison.

Mais quand ils caractérisent le « ou inclusif » V le seul qu'ils utilisent, ils procèdent par cette définition que j'ai toujours considérée comme une anomalie :

$$A \vee B = \text{Df. } (A \text{ et } B) \text{ ou } (\bar{A} \text{ et } B) \text{ ou } (A \text{ et } \bar{B})$$

Pour définir le « ou » ils utilisent deux fois le mot « ou ». Ce dernier « ou » est-il exclusif, est-il inclusif ? Et s'il n'est ni l'un ni l'autre qu'est-il donc ?

Je vous le dirai tout à l'heure.

Quand, à GÖTTINGEN, je faisais ces réflexions qui me troublaient j'ai eu la chance de rencontrer tout à fait par hasard, au Café Lipfert, un mathématicien original, grand fumeur de pipes de porcelaine. Parce qu'il me voyait lire « Le Figaro » et entendait m'exprimer maladroitement en allemand, il en déduisit que j'étais Français et, comme il savait quelques mots de notre langue, il engagea la conversation.

Son nom est SCHWAN. Je ne sais ce qu'il est devenu mais je lui dois beaucoup. Il s'intéressait à la Logistique, sans trop y croire. « Ce n'est qu'une sténographie », disait-il, à peine commode. » Il avait imaginé un algorithme : celui que je vous présenterai tout à l'heure. Il me l'a donné, me permettant d'en user comme je l'entendais. Au cours de quelques soirées, pendant que d'autres autour de nous jouaient aux cartes ou aux échecs, SCHWAN et moi jouions à la Logistique.

Quand, après une trentaine d'années, j'ai fait un retour sur ces problèmes logiques qui nous préoccupaient M. Schwan et moi, je me rends compte que ni l'un ni l'autre ne comprenions alors le « vrai usage » de cet algorithme. Au lieu de le laisser vivre sa vie propre et indépendante, nous l'asservissions littéralement aux algorithmes existants (ceux de Russel ou de Hilbert), nous le plaquons sur des calculs déjà faits. Il était alors impossible de lui faire exprimer tout ce qu'il peut dire.

Après bien des détours qui m'ont conduit à « l'Objet quelconque » de Gosset, aux différentes théories sur la Perception et même à la Phénoménologie, il m'a fallu, pour comprendre la signification profonde de cet algorithme (et par lui, de la Logistique) un concours de circonstances presque extraordinaire.

D'abord, et cela peut paraître bien loin de la question, l'étude de l'« Anthropologie du Geste » de Marcel JOUSSE qui m'a imprégné de l'idée que toutes les opérations logiques, et peut-être mathématiques, étaient des « abstractions de gestes ».

Viennent ensuite les rencontres récentes, purement téléphoniques, avec le Professeur DELPECH, spécialiste de Marcel JOUSSE, qui, si j'ose dire, a deviné dans mes études quelque chose pouvant intéresser la Cybernétique et qui, par son invitation, m'a, en quelque sorte, contraint de préciser une pensée qui, sans lui, serait restée dans les limbes de l'inconscient.

Je me suis donc remis au travail, en fonction des quelques loisirs dont je dispose et voici les résultats de mes investigations.

*
**

Dans cet exposé, je ne pourrai faire, sur tous les points, l'analyse détaillée qui conviendrait. Je me propose seulement de faire un examen d'ensemble qui vous permettra de suivre les grandes lignes de ma pensée.

En voici le plan :

1° Dans une première partie, je présenterai les critiques que je formule à l'encontre du symbolisme logistiquel traditionnel.

2° Dans une deuxième partie, j'exposerai les Principes de ma « Logistique Naïve », c'est-à-dire l'Algorithme et les Schémas du Calcul Propositionnel.

3° Pour illustrer cette deuxième partie, je vous montrerai comment ces « Schémas » matérialisés conduisent, sans difficulté, à la réalisation d'une Machine Logique, la plus simple, je crois, qu'on puisse imaginer.

4° Enfin, dans une dernière partie, nous tirerons quelques conclusions philosophiques sur l'axiomatique et sur les perspectives que peuvent ouvrir les « Schémas », tant sur le plan pratique des Mathématiques que sur le plan théorique des rapports entre l'Abstraction et le Geste humain, ou encore, entre la Pensée Logique et la Structure de l'homme, sa Position, ses Gestes.

CRITIQUE DU SYMBOLISME TRADITIONNEL

Commençons, comme je l'ai annoncé, par quelques réflexions critiques sur les différents algorithmes logistiques. (Nous ne parlerons, bien entendu, que des symboles opératoires, c'est-à-dire ceux qui désignent les opérations que l'on peut faire avec des propositions.)

1° Ces symboles sont conventionnels. C'est par une libre convention que l'on exprime par un signe quelconque les opérations, que dans le langage, on appelle : implication, conjonction, disjonction.

Dans l'algorithme de RUSSEL, les symboles sont respectivement les suivants : \supset, \cdot, \vee . Dans le système d'HILBERT, les symboles sont différents : $\rightarrow, \&, \vee, \cdot$. Ceci est tout à fait normal. Chaque auteur est libre des symboles qu'il emploie puisqu'il a le souci de les définir d'une façon univoque. Surgit toutefois une difficulté qui a été maintes fois dénoncée : la diversité des symboles imaginés crée une véritable « Tour de Babel Logistique » peu profitable à notre Science.

2° Du caractère conventionnel des symboles découle un deuxième caractère : ils sont artificiels. Ils sont artificiels puisqu'aucune nécessité n'impose tel symbole plutôt que tel autre. Chacun d'entre eux n'a de signification que par rapport à un référentiel extérieur à lui. Ce référentiel c'est, ou bien la « Table des Valeurs » de Ludwig WITTGENSTEIN, ou bien le Système d'axiomes et de règles qui chez HILBERT, par exemple, fixe le « bon usage », « le mode d'emploi » des symboles.

3° Conventionnels, artificiels, ces symboles sont, par eux-mêmes, inexpressifs. Le plus expressif d'entre eux est la « flèche » (\rightarrow) qui, chez HILBERT, symbolise l'implication et que l'on retrouve maintenant dans les ouvrages et les manuels de Mathématique des Ensembles.

Ces premières critiques sont faciles et n'ont pas très grande portée. Les suivantes sont plus importantes.

4° Ces signes opératoires sont insuffisants. Selon les auteurs, ils sont au nombre de 5 ou 6 : conjonction, disjonction, implication, équivalence, incompatibilité, tautologie. (Ajoutons la négation, qui est le seul signe opératoire qui puisse être utilisé avec une seule proposition.)

Il faut remarquer que seules ont été symbolisées les opérations qui reçoivent un nom dans le langage. Cette remarque est très importante : elle nous permettra de montrer, tout à l'heure, que la Logistique est encore trop imprégnée du langage verbal pour qu'elle puisse être pleinement efficace.

C'est donc à partir de ces 5 ou 6 symboles qu'il faudra exprimer les dix autres opérations de la « Table des Valeurs » de WITTGENSTEIN — opérations qui, n'ayant pas reçu de dénomination dans le langage, ne reçoivent pas, pour cette raison, de désignation symbolique.

Cette carence nous conduit à des difficultés qui, certes, ne sont pas insurmontables, mais qui compliquent nécessairement le Calcul.

C'est ainsi que, faute d'un symbole pour désigner le « ou exclusif », nous sommes obligés de le formuler par telle écriture compliquée ; par exemple, celle-ci :

$$(A \vee B) \cdot \overline{(A \cdot B)}$$

Nous pourrions trouver, dans n'importe quel traité de logistiquè, de nombreux exemples analogues qui montreraient que la logistiquè asservissant la pensée à un système de signes compliqués est loin de tenir sa promesse de libérer l'esprit.

(C'est la même chose que si, en arithmétique, ayant oublié d'inventer le symbole 3 j'étais obligé de désigner ce chiffre par $5 - 2$ ou par $\frac{27}{9}$.)

5° Enfin, pour toutes ces raisons, et faute d'une analyse rigoureuse de leur signification, ils masquent le « réel opératoire », c'est-à-dire « ce qui se passe réellement dans les opérations ».

Cette affirmation paraît plus délicate à justifier. Je veux dire qu'il arrive au Logisticien le plus averti de perdre pied parce que les réalités profondes du calcul lui sont cachées par le langage et par les signes qui le traduisent.

C'est ainsi que l'on écrit $A \supset A$ expression qui, pour moi, n'a plus de signification aujourd'hui. On écrira encore $A \vee A \supset A$ (c'est le premier axiome d'Hilbert) — expression, je le prouverai tout à l'heure, qui n'est pas autre chose que le Principe d'Identité camouflé sous les petits signes logistiques $\vee \supset$ qui, vous le verrez, sont mal analysés.

Il est prématuré de traiter tout de suite cette question importante. Elle s'éclaircira au fur et à mesure que nous entrerons dans la technique des « Schémas Opératoires » qui font l'objet de la deuxième partie de cet exposé.

EXPOSE DES PRINCIPES D'UNE « LOGISTIQUE NAÏVE ».

Je viens donc de critiquer les symboles opératoires du Calcul Logistique traditionnel ; nous les avons trouvés inexpressifs, conventionnels, artificiels. En outre, ils sont insuffisants et masquent le réel opératoire. Ils compliquent le calcul.

La Symbolique que je propose s'efforce d'éliminer la plupart de ces défauts majeurs.

Bien sûr, elle ne peut éliminer le caractère conventionnel des symboles qu'elle emploie. Mais la convention qu'elle propose me paraît davantage liée au réel opératoire en ce sens que l'on peut considérer l'unique symbole comme un « mimogramme », c'est-à-dire la transcription graphique d'un geste élémentaire : celui de lier, d'unir, de rapprocher deux objets A et B.

C'est pourquoi cette symbolique se ramène, en définitive, au « trait d'union » reliant de toutes les façons possibles deux propositions « polarisées » en logique bivalente selon le Vrai et le Faux.

Autrement dit, la réunion de deux propositions vraies A, B sera symbolisée, dans mon système, de la façon suivante :

$$A - B$$

Mais, A et B peuvent avoir individuellement d'autres valeurs que le vrai. Elles peuvent être fausses, ou ensemble, ou simultanément comme nous le voyons dans les « Tables des Valeurs » de WITTGENSTEIN.

Si nous conservons la notation traditionnelle de la négation (petite barre horizontale au-dessus du symbole littéral), nous pouvons écrire facilement les quatre opérations élémentaires du calcul propositionnel de la façon suivante :

$$A - B, A - \bar{B}, \bar{A} - B, \bar{A} - \bar{B}$$

Jusqu'ici, nous ne nous écartons guère de la notation traditionnelle qui écrit :

$$A \cdot B, A \cdot \bar{B}, \bar{A} \cdot B, \bar{A} \cdot \bar{B}.$$

Mais selon la définition de la proposition : « énoncé susceptible de vérité ou de fausseté », la symbolisation proposée va inclure ce caractère dans les symboles littéraux, A, B, qui désignent les propositions. Pour ce faire, nous allons « polariser » conventionnellement ces symboles en admettant que le haut du Symbole a la polarité Vraie ou + et que le bas du symbole a la polarité Faux ou —

$$\begin{array}{cc} \text{Vrai} & A & + \\ \text{Faux} & A & - \end{array} \quad \begin{array}{cc} \text{V} & B & + \\ \text{F} & B & - \end{array}$$

Autrement dit, les propositions seront considérées comme vraies toutes les fois que les barres, les « traits d'union » partiront du haut des symboles littéraux ou aboutiront en haut des symboles littéraux

$$A \bar{B} \quad (\text{A et B sont vraies ensemble}).$$

Les propositions seront considérées comme « fausses » toutes les fois que les barres, les « traits d'union » partiront du bas des symboles littéraux ou aboutiront au bas des symboles littéraux

$$A \underline{B} \quad (\text{A, B, fausses ensemble}).$$

Je signale, en passant, que les termes « partir », « aboutir » n'ont de signification que pour une écriture directionnelle « gauche — droite ». Ces verbes dans ma logique n'ont pas de signification. Nous verrons, en effet, que pour elle, il n'y a pas de direction privilégiée.

Nous pouvons donc écrire les quatre opérations élémentaires de la façon suivante :

$$A \bar{B} \quad A \underline{B} \quad A / B \quad A _ B$$

Je pourrais dire, presque sans exagération, que j'en ai terminé car tout le reste découle logiquement de ces quatre petites opérations élémentaires (Opérations du premier degré).

— Combinons-les deux à deux. Nous obtenons les six opérations suivantes (Opérations du deuxième degré) :

$$A \supset B, A \subset B, A \angle B, A \Delta B; A \bar{_} B, A \times B$$

Les quatre premières ne sont pas dénommées dans la langue. La cinquième est l'équivalence logique (A a la même valeur que B).

La sixième est le « ou » exclusif.

$$\text{« L'une ou l'autre est vraie » — « vel A, vel B ».}$$

(Mais pas les deux ensemble.)

— Combinons maintenant, trois à trois, les opérations du premier degré.

Nous obtenons : $A \times B, A \neq B, A \angle B, A \supset B$

La première opération est le « ou inclusif » qui ajoute au « ou exclusif » la possibilité à A et B d'être reliés ensemble, c'est-à-dire d'être vrais ensemble.

La deuxième opération est l'incompatibilité :

(A et B ne peuvent être vrais ensemble.)

La troisième est l'implication telle qu'elle est définie par les « Tables » de WITTGENSTEIN : (V F V V).

La quatrième n'a pas de nom — on pourrait l'appeler « contre-implication ».

A est impliqué par B.

Enfin, si nous combinons tous les signes ensemble, nous obtenons la tautologie : seule opération du quatrième degré : Σ

Il nous faut enfin ajouter un signe indiquant l'impossibilité d'établir une liaison quelconque entre A et B. Nous pouvons figurer cette impossibilité par la destruction des liaisons tautologiques, de cette façon par exemple : Σ

Autrement dit, les seize opérations de la Logique Bivalente à deux propositions apparaissent comme les seize possibilités de traiter deux propositions : du « divorce » absolu = Σ à l'identification totale Σ , en passant par tous les degrés.



— Nous pouvons conclure maintenant, sur les caractères de ces symboles.

Tout en étant conventionnels, ils sont expressifs.

Ils sont symboles dans la mesure où ils expriment les mêmes opérations que les symboles de HILBERT ou de RUSSEL, avec un tracé aussi aisé.

Ils sont « Schémas Opératoires » dans la mesure où ils traduisent, comme vous avez pu le remarquer, la « Table des Valeurs » de WITTGENSTEIN.

Ils échappent en quelque sorte à la prégnance du langage puisque c'est la « Table des valeurs » qui, en définitive, est symbolisée et non les mots comme « implication », « conjonction », « disjonction », etc. Cette remarque est, à mon sens, essentielle pour comprendre la différence entre les anciennes Logistiques et la « Logistique » que je propose.

Je n'insisterai pas sur leur caractère de « suffisance » puisqu'ils traduisent toutes les opérations de cette Table des valeurs. Il n'est plus besoin, par exemple, de passer par une écriture compliquée pour désigner le « ou exclusif » : $(A \cup B) \cdot (\bar{A} \cdot \bar{B})$

$A \cdot X \cdot B$ est, dans ma symbolique, l'expression équivalente.

TABLES DES VALEURS
de
LUDWIG WITTGENSTEIN

A B	·	≡	U	⊃	I
V V	F V	V F	V V	V F	V V
V F	F F	V F	V V	V F	V V
F V	F F	F V	V F	V V	V V
F F	F F	F V	F V	V V	V V



Lexique

	Symboles usuels	Schémas
Conjonction	$A \cdot B$	$A \text{ — } B$
Équivalence	$A \equiv B$	$A \text{ — } B$
Disjonction (ou Inclusif)	$A \cup B$	$A \times B$
Implication	$A \supset B$	$A \text{ Z } B$
Incompatibilité	$A \text{ I } B$	$A \times B$

Les autres « fonctions de valeur » ne sont pas symbolisées dans les Logistiques traditionnelles. Toutes sont symbolisées dans les Schémas Opérateurs. (La concordance est respectée entre les deux tables.)

Avant de montrer comment cette symbolique simplifie le calcul, nous allons l'analyser, la démontrer sommairement. Ce n'est pas compliqué.

Prenons comme exemple le symbole de l'implication et démontons-le :



a) Les barres (ou traits d'union) symbolisent la liaison « et » des propositions.

b) Nous trouvons aussi les deux polarités « Vrai » et « Faux » introduites par convention.

c) Enfin, nous trouvons les deux charnières de ces trois barres qui, ici, figurent le « ou ».

« et » « affirmation-négation » « ou » suffisent donc pour construire tous ces schémas.

C'est maintenant que je puis répondre pleinement à la question posée tout au début de cet exposé. Le « ou » que nous trouvons dans l'analyse du « ou inclusif » et dans les opérations des deuxième, troisième ou quatrième degrés est d'une autre nature que le ou exclusif ou inclusif. C'est un « ou subtil » « séparateur-absolu » — non par nécessité métaphysique, mais par nécessité anthropologique, comme nous le verrons.

Je l'appelle « séparateur » parce qu'il sépare absolument les valeurs opposées, les « pôles ».

Ce « ou » qui sépare catégoriquement deux valeurs, deux pôles, n'est pas le même que celui qui sépare « inclusivement » ou « exclusivement » deux objets de pensée. Quand je dis « A ou B », A et B ne sont pas nécessairement opposés : ils peuvent être réunis.

Quand je dis « Vrai » ou « Faux », il y a opposition nécessaire ; ils ne peuvent être réunis.

Anthropologiquement, le « ou-séparateur » correspond au geste de « séparer », le « et » au geste de « rapprocher », d'unir. Si je considère les objets A, B je puis opérer, sur eux, ces gestes d'union et de désunion, et les considérer comme « unis », ou « désunis ».

Le « ou » fondamental est un « ou » gestuel qui ne peut être confondu avec le résultat qu'il produit sur des objets ; ceux-ci, statiquement, peuvent être séparés, dis-joints, par « ou », mais ce n'est pas le même « ou » dynamique qui les a séparés.

Si mes vues sur cette question sont exactes, nous comprendrons que la Logistique qui a déjà fait l'économie de la proposition qu'elle symbolise par des symboles littéraux peut aussi bien faire l'économie des valeurs Vrai et Faux. Qu'importe pour le calcul les notions de Vrai, et de Faux ? Nous pouvons avantageusement les remplacer par une autre polarité « droite-gauche », « + — », « noir-blanc », « haut-bas », « à l'endroit, à l'envers »...

Mais à ce compte, le « Calcul Propositionnel » ne sera plus un calcul des propositions....

Nous comprenons donc maintenant que si, dans une proposition composée, A Z B (par exemple) je puis avoir à la fois A vrai et A faux, B vrai et B faux, c'est parce que les valeurs V, F sont implicitement séparées.

Cette constatation sera utilisée ultérieurement dans le Calcul Logistique. C'est elle qui nous permettra de déceler un certain nombre d'erreurs dans l'élaboration de la Logistique classique.

Abordons maintenant le Calcul proprement dit. Nous allons pouvoir constater la rapidité et la fécondité de la Méthode des Schémas Opérateurs.

Pour nous exercer dans cette Méthode, nous allons calculer quelques « Négatives » ou « Complémentaires » de propositions primitives données. Nous calculerons également quelques « Contraposées ».

Cet exercice nous permettra d'énoncer différentes Règles d'usage des symboles. (Règle de négation, Règle de complémentarité.) D'énoncer également la Règle générale des Schémas opératoires.

Ensuite, à partir d'un Schéma Opérateur donné, nous établirons toutes les transformations tautologiques qu'il peut subir.

4 Etudions d'abord les Négatives ou Complémentaires.

Primitives	Négatives (ou complémentaires)
$A \bar{B}$	$A \times B$
$A \times B$	$A _ B$
$A Z B$	$A \setminus B$
$A \times B$	$A \equiv B$
$A \Sigma B$	A / B
$A \sphericalangle B$	$A \angle B$
$A \sphericalangle B$	$A \sphericalangle B$
$A \times B$	$A \not\equiv B$

Règle : le Schéma Opérateur d'une proposition complémentaire d'une proposition primitive donnée est le Schéma complémentaire (par rapport à \times) du Schéma primitif.

(Pour trouver la négative d'une proposition composée, il suffit de remplacer les signes opérationnels existants par les signes (traits d'union) qui, ajoutés au signe opérationnel donné, établiraient le signe de la tautologie \times .)

En utilisant le signe de la Négation, il est facile maintenant d'écrire les formules tautologiques suivantes :

- 1) $A \bar{B} \equiv \overline{A \times B}$
 - 2) $A \times B \equiv \overline{A _ B}$
 - 3) $A Z B \equiv \overline{A \setminus B}$
 - 4) $A \times B \equiv \overline{A \equiv B}$
 - 5) $A \Sigma B \equiv \overline{A / B}$
- etc.

Nous pouvons, tout aussi simplement, écrire les formules réciproques :

$$1) A \times B \equiv \overline{A \bar{B}}$$

$$2) A \bar{B} \equiv \overline{A \times B}$$

$$3) A \setminus B \equiv \overline{A \supset B}$$

etc.

Lorsque ces « Schémas » sont masqués par les symboles traditionnels, ces formules prennent une toute autre allure et, pour les vérifier, nous sommes obligés de passer par les « Tables de valeurs ».

$$A \cdot B \equiv \overline{\overline{A \bar{B}}}$$

$$A \vee B \equiv \overline{\overline{A \cdot B}}$$

$$A \supset B \equiv \overline{A \cdot \bar{B}}$$

Exemple : vérification de la tautologie (3) $A \supset B \equiv \overline{A \cdot \bar{B}}$

A B	A ⊃ B	\bar{B}	A · \bar{B}	$\overline{A \cdot \bar{B}}$	A ⊃ B ≡ $\overline{A \cdot \bar{B}}$
V V	V	F	F	V	V
V F	F	V	V	F	V
F V	V	F	F	V	V
F F	V	V	F	V	V

CALCUL DES « CONTRAPOSÉES »

La contraposée est une proposition composée équivalente à une proposition primitive mais où l'ordre des propositions élémentaires a été permuté.

Exemples :

Primitives	Contraposées
$A \bar{B}$	$B \bar{A}$
$A \bar{C}$	$B \bar{A}$
$A \geq B$	$B \leq A$
$A < B$	$B > A$

Règle : Le Schéma opératoire d'une proposition contraposée est le schéma inversé de celui de la proposition primitive.

(Pour trouver la contraposée d'une proposition donnée, il suffit d'inverser les propositions élémentaires en maintenant les liaisons.)

Cette règle de contraposition signifie que l'on peut lire les propositions aussi bien de gauche à droite que de droite à gauche.

Bien entendu, on peut écrire nombre de formules tautologiques comme celle-ci :

$$A Z B \equiv B Z A$$

qui, sans les Schémas Opérateurs, exigent une démonstration.

Je pourrais parler des « Polaires » (qui sont les négatives d'une proposition dont les deux membres sont niés à la fois) et d'autres transformations tautologiques que l'on peut imaginer.

J'en arrive à la règle générale des Schémas Opérateurs qui sera vérifiée dans un instant :

REGLE GENERALE.

Pour obtenir directement les propositions tautologiques d'une proposition composée donnée, on peut :

1) Inverser l'une ou l'autre des propositions :

$$A : \bar{A}$$

$$B : \bar{B}$$

Inverser les deux propositions : $A, B : \bar{A}, \bar{B}$

2) Permuter les deux membres, en retournant à la fois propositions et schémas.

3) La permutation obtenue, on peut pratiquer toutes les inversions possibles.

4) On peut, enfin, inverser Propositions et Schémas et refaire toutes les opérations antérieures.

Bref, nous pouvons faire toutes les inversions, permutations, renversements possibles à la condition de maintenir inchangées toutes les liaisons entre A et B.

Nous pouvons obtenir indirectement des propositions tautologiques à partir de la proposition complémentaire niée. Cette proposition complémentaire peut subir toutes les transformations indiquées dans la Règle Générale. Pour que ces transformations soient tautologiques à la Primitive donnée, il suffira de maintenir le signe de négation sur chacune d'elles.

**

Donnons comme exemple de cette règle générale les transformations tautologiques que l'on peut faire subir à A, B :

a) en niant A : $A Z B = \bar{A} \times B$ (loi de Morgan)

b) en niant B : $A Z B = A \times \bar{B}$

c) en niant A, B : $A Z B = \bar{A} \bar{B}$

par permutation :

$$A Z B = B \Sigma A$$

a) en niant B : $A Z B = \bar{B} \times A$

b) en niant A : $A Z B = B \times \bar{A}$

c) en niant A, B : $A Z B = \bar{B} Z \bar{A}$

en renversant la proposition :

$$\bar{A} \Sigma \bar{B} \quad \text{etc.}$$

Toutes ces formules sont identiques, puisque les liaisons ont été maintenues.

Nous pourrions ajouter l'étude de $A \setminus B$ complémentaire de $A \supset B$ qui, niée à son tour ($\overline{A \setminus B}$), est identique à $A \supset B$ et qui pourrait donner lieu à un traitement semblable.

Ces schémas paraissent squelettiques, modestes et de peu d'importance. Ils expriment cependant toutes les opérations fondamentales du Calcul propositionnel. C'est ainsi que j'ai retrouvé, sans y prendre garde la loi de Morgan: $A \supset B \equiv \overline{A} \vee B$ et sans doute ai-je retrouvé d'autres « lois » dont je ne me suis pas soucié.

Maintenant, pour vous faire saisir l'efficacité, la rapidité de cette méthode, nous allons la comparer à la méthode axiomatique pour la démonstration d'un même petit théorème.

Je prends, comme exemple, la démonstration de la formule: $(A \rightarrow B) \rightarrow (\overline{B} \rightarrow \overline{A})$ (HILBERT) traduite par $(A \supset B) \supset (\overline{B} \supset \overline{A})$ dans la symbolique de RUSSEL (et que nous avons trouvée par hasard dans nos exemples) $A \supset B \equiv \overline{B} \supset \overline{A}$. C'est le théorème 6 des « Grundzüge der Theoretischen Logik » (HILBERT-ACKERMANN, page 27).

(Je signale en passant que le signe d'implication (\rightarrow, \supset) placé entre les deux propositions composées, est une liaison plus faible que l'équivalence ou l'identité. C'est pourquoi je n'hésite pas à le remplacer par l'identité, dans ma formule qui traduit celle de HILBERT :

$$(A \supset B) \equiv \overline{B} \supset \overline{A}$$

DÉMONSTRATION par la METHODE AXIOMATIQUE de HILBERT-ACKERMANN du THEOREME 6 (Grundzüge der theoretischen Logik, page 27). (Verlag J. SPRINGER, BERLIN 1938).

Théorème 6 (à démontrer) : $(x \rightarrow y) \rightarrow (\overline{y} \rightarrow \overline{x})$

Symboles employés : \rightarrow Implication

\overline{y} négation de y

le « ou » n'est pas exprimé

(le signe \vee peut, comme en algèbre le signe \cdot être supprimé entre deux propositions disjonctives. HILBERT, page 7).

1° HILBERT part du théorème 4 (déjà démontré)

Théorème 4 : $X \rightarrow \overline{\overline{X}}$

Nous pouvons écrire en remplaçant x par y : $y \rightarrow y$

2° Il se réfère ensuite à la Règle IV : (SI $A \rightarrow B$ est une formule démontrable, et C n'importe quelle autre formule, alors $CA \rightarrow CB$ est également une formule démontrable) :

HILBERT peut donc introduire dans la formule : $y \rightarrow \overline{\overline{y}} \cdot X$

une autre « formule » \bar{x} et écrire : $\bar{x}y \rightarrow \bar{x}\bar{y}$

3° L'axiome $xvy \rightarrow yvx$ permet d'écrire : $\bar{x}\bar{y} \rightarrow \bar{y}\bar{x}$

4° La Règle V dit : Si $A \rightarrow B$ et $B \rightarrow C$ sont deux formules démontrables, $A \rightarrow C$ est aussi une formule démontrable.

En rapprochant les formules : $\bar{x}y \rightarrow \bar{x}\bar{y}$ et $\bar{x}\bar{y} \rightarrow \bar{y}\bar{x}$

nous pouvons donc écrire : $\bar{x}y \rightarrow \bar{y}\bar{x}$ qui est la formule cherchée dit HILBERT.

A condition de se souvenir de la loi de Morgan qui nous permettra d'écrire :

$\bar{x}y = x \rightarrow y$ et $\bar{y}\bar{x} = y \rightarrow x$ d'où $(x \rightarrow y) \rightarrow (y \rightarrow x)$

Pour démontrer cette même formule par la méthode des schémas opératoires, il nous suffira d'écrire :

1° $A Z B = B S A$ (contraposée, permutation de la formule),

2° $B S A = \bar{B} Z \bar{A}$ (retournement de la formule inverse).

(Je vous indiquerai tout à l'heure une méthode plus simple encore !)

APPLICATION DES SCHÉMAS A LA RÉALISATION

DE DEUX "MACHINES LOGIQUES"

C'est le caractère « gestuel » des opérations logiques qui, tout naturellement, conduit à la réalisation d'une machine logique élémentaire. La machine n'est autre chose, ici, que la mécanisation des gestes qui m'ont permis de tracer sur le papier ou sur le tableau, les « traits d'union » composant les schémas et qui m'ont permis aussi de transformer tautologiquement ces schémas.

La machine n'est que la matérialisation des schémas.

J'ai réalisé deux machines.

La première (voir planche n° 1) est encore très « propositionnelle », très « directionnelle », très « linéaire ». Elle « travaille » dans le plan de la même façon que nous écrivons sur un tableau.

La deuxième machine est plus abstraite : « travaillant » dans les trois dimensions de l'espace, elle n'est plus linéaire, plus directionnelle. Elle n'est même plus « propositionnelle » puisqu'elle néglige aussi bien les propositions que les valeurs des propositions : le Vrai et le Faux.

Description de la première machine

Quatre chevilles sont fixées sur une tablette aux quatre angles droits d'un rectangle. Ces chevilles reçoivent des boules mobiles (à la façon d'un bilboquet) chacune de ces boules est munie d'un crochet.

Deux de ces boules sont peintes en blanc (polarité positive), les deux autres en noir (polarité négative).

Les différentes liaisons possibles entre deux propositions A, B, sont matérialisées par des élastiques que l'on peut fixer aux crochets surmontant les boules.

Il nous est possible, ainsi, d'exprimer :

- a) tous les schémas opératoires ;
- b) toutes les transformations tautologiques de ces schémas.

Fonctionnement :

Le fonctionnement de cette machine est très simple : il suffit d'intervertir les boules blanches et noires marquant la polarité d'une proposition — en maintenant les liaisons, c'est-à-dire les élastiques — et de se souvenir de la convention suivante : au sommet d'une lettre (A, B) une boule blanche polarise positivement la proposition

$$A^{\circ} : (A \text{ est vrai})$$

au sommet d'une lettre (A, B) une boule noire polarise négativement la proposition

$$A^{\bullet} : (A \text{ est faux})$$

La lecture de la transformation est immédiate ainsi que nous pouvons nous en rendre compte en étudiant les transformations directes de l'implication.
(Voir planche n° 1)

On voit tout de suite les limitations de cette « machine » propositionnelle.

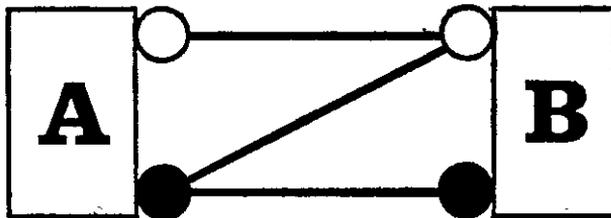
Elle est directionnelle et linéaire puisque, par habitude, nous lisons dans la direction gauche-droite. Bien entendu, il nous est facile d'apprendre à lire les schémas dans la direction droite-gauche et d'effectuer les permutations entre A et B. En revanche, il est plus malaisé d'effectuer mentalement les inversions c'est-à-dire les retournements des lettres et des schémas.

C'est pourquoi j'ai imaginé le principe d'une « Machine n° 2 » capable d'exprimer toutes les transformations.

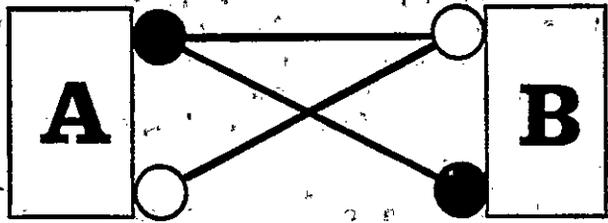
Indiquons avant de passer à l'étude de cette deuxième machine qu'en complétant un schéma donné par un ou des élastiques de couleur, nous obtenons ainsi la proposition complémentaire qui elle aussi peut subir toutes les transformations possibles. Nous doublons ainsi le nombre des tautologies puisqu'il suffira de nier la formule complémentaire d'une formule donnée :

$$A^{\circ} : Z^{\circ} : B \equiv \overline{A^{\circ} : Z^{\bullet} : B}$$

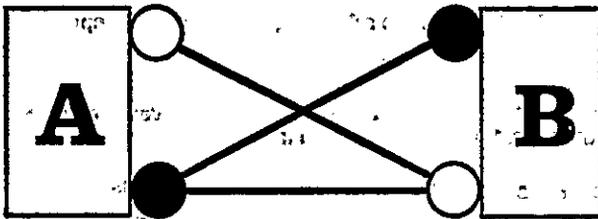
PLANCHE I
(Machine n° 1)



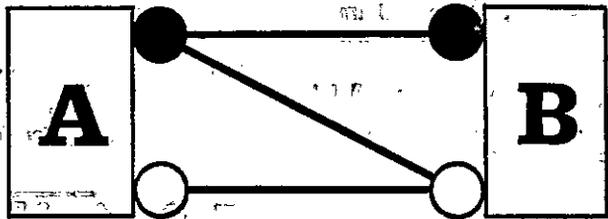
$A \supset B$
(A implique B)



$\bar{A} \cup B$
(Non A ou B)



$A \cap \bar{B}$
(A incompatible avec non B)



(Non A est impliqué par non-B)

Description de la deuxième machine

Cette machine n'a été réalisée que pour les transformations du schéma d'implication. Comme le mécanisme des retournements et inversions dépassait mes capacités artisanales, je l'ai remplacé par des mouvements effectués par moi-même.

Cette machine est composée de deux flèches de couleurs différentes, l'une rouge, l'autre bleue (grise et noire sur les planches) qui nous permettent ainsi de faire économie et de la proposition et de la valeur de vérité puisque la polarité sera ici « à l'endroit », « à l'envers ».

Ces flèches sont reliées par un cordonnet blanc fixé au sommet de la flèche rouge (grise) et au bas de la flèche bleue (noire) et couissant dans deux boucles (bas de la flèche grise, haut de la flèche noire).

Ce cordonnet représente le schéma de l'implication.

Fonctionnement :

C'est par rotation successive ou, simultanée des flèches que je retrouverai les différentes « figures » ou transformation des schémas.

Les quatre premiers clichés (planches n° 2) reproduisent les schémas des quatre clichés précédents (Machine n° 1). Mais ici ce n'est pas par permutation de « boules » mais par renversement des flèches.

Cliché n° 5 : Le schéma est obtenu à partir de l'implication (cliché n° 1) en permutant l'ordre des flèches (la flèche noire passe à gauche) nous obtenons ainsi la « contre-implication » qui peut, elle aussi, être transformée par les retournements successifs ou simultanés des flèches.

Cliché n° 6 : C'est ce qui s'est passé pour le cliché n° 6 où j'ai inversé les deux flèches du cliché n° 5 et obtenu « flèche noire à l'envers implique flèche grise à l'envers »

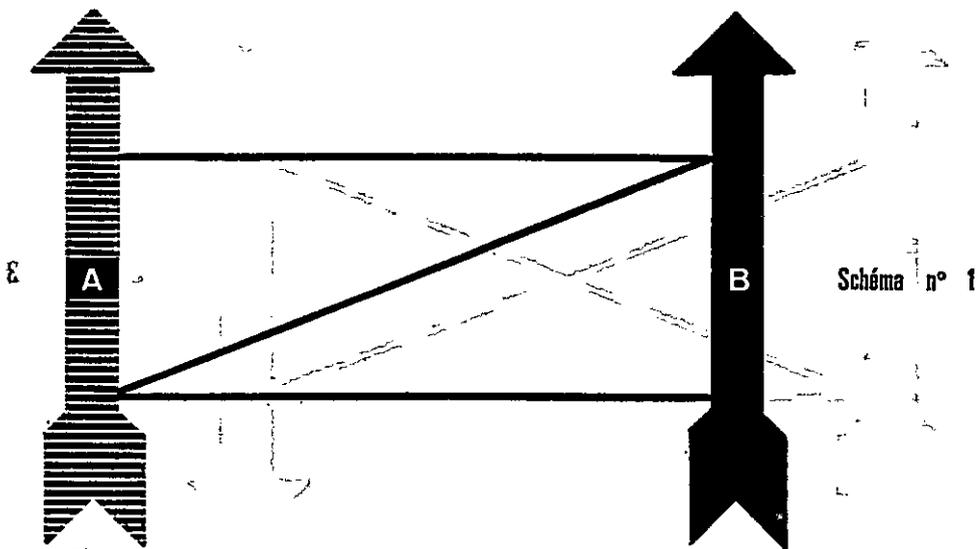
$$(\bar{B} \supset \bar{A})$$

(théorème n° 6 de HILBERT que nous avons démontré tout à l'heure).

Cliché n° 7 : Le schéma n° 7 reproduit le schéma n° 4. Il est obtenu par le renversement des flèches et du schéma de l'implication (n° 1).

Nous pourrions multiplier les exemples avec d'autres figures ; mais chacun peut réaliser facilement une telle « machine » et retrouver ainsi toutes les transformations tautologiques.

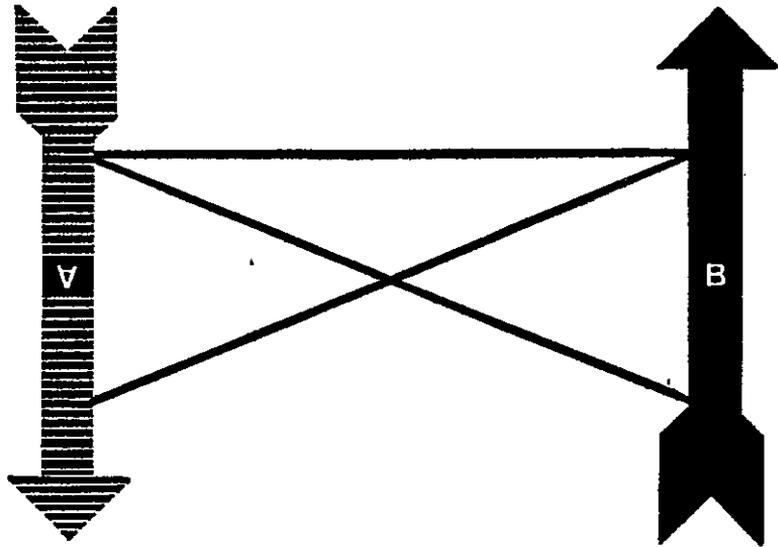
PLANCHE II
(Machine n° 2)



“ Flèche grise à l'endroit ” implique
“ Flèche noire à l'endroit ” (A \supset B)

PLANCHE II (Suite 1)
(Machine n° 2)

Schéma n° 2



"Flèche grise à l'envers" ou Flèche noire à l'endroit"
 $\bar{A} \vee B = \bar{A} \vee B$ (loi de Morgan)

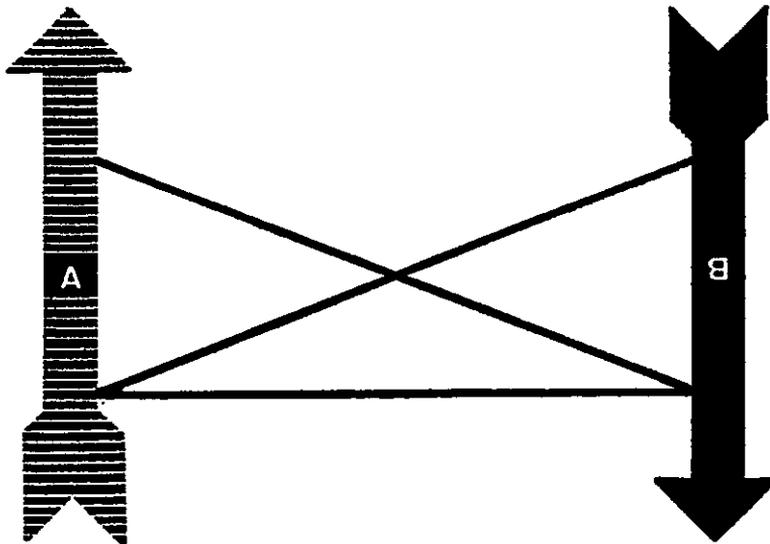
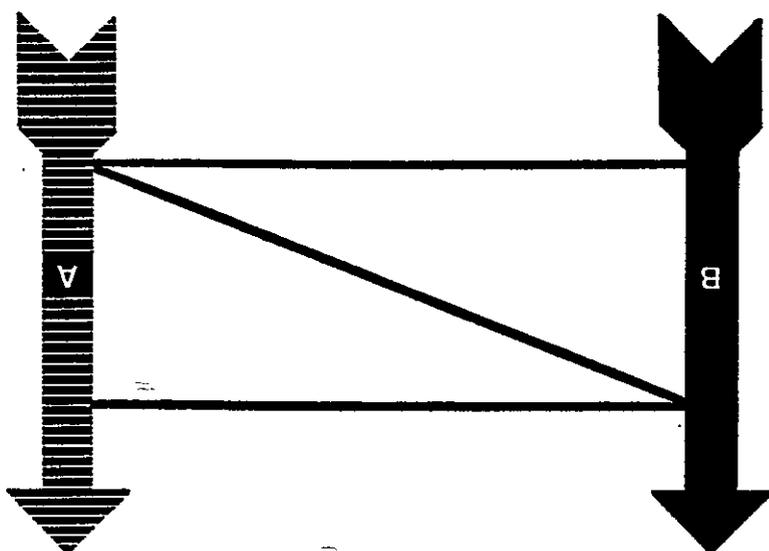


Schéma n° 3

"Flèche grise à l'endroit" incompatible avec "Flèche noire"
à l'envers $A \wedge \bar{B}$

PLANCHE II (Suite 2)

Schéma n° 4



" Flèche grise " à l'envers est impliquée
par " Flèche noire " à l'envers

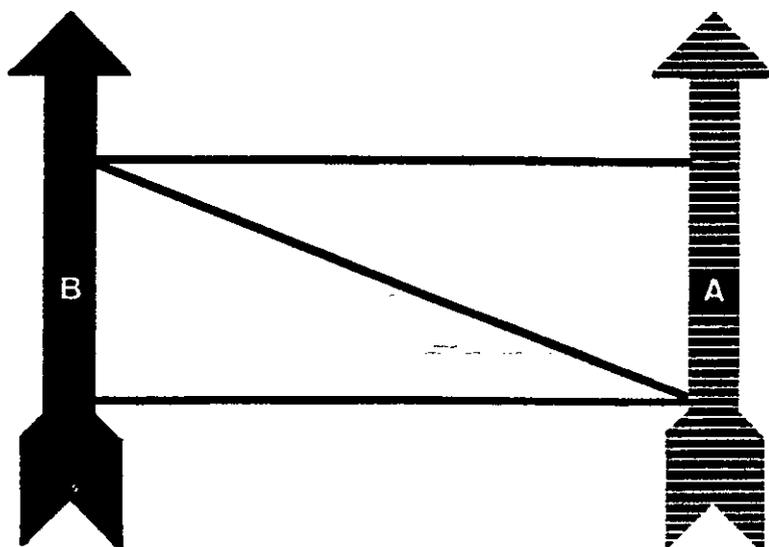


Schéma n° 5

" Flèche noire à l'endroit " est impliquée par
" Flèche grise à l'endroit " B Z A

PLANCHE n° II (Suite.3)

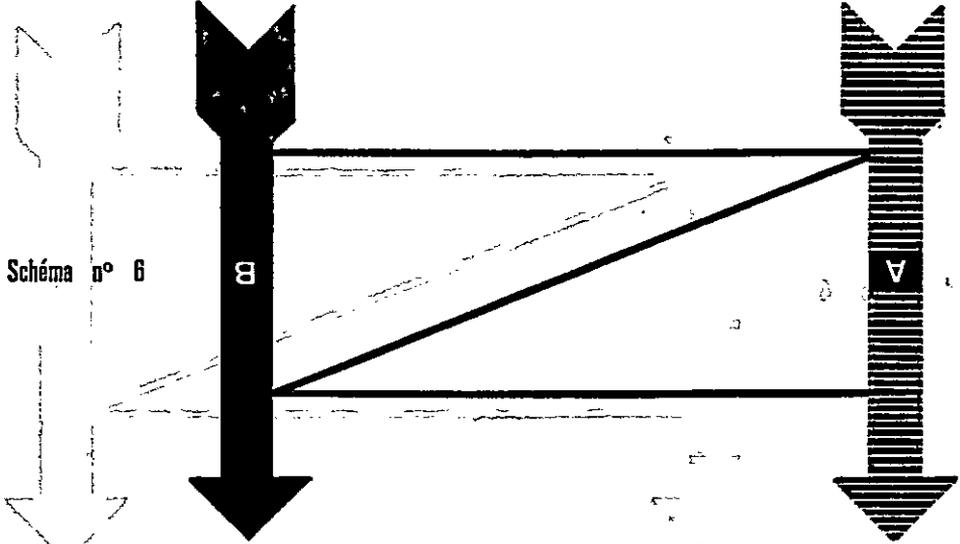


Schéma n° 6

"Flèche noire à l'envers" implique "Flèche grise à l'envers"

$$\bar{B} \supset \bar{A} \text{ (Théorème 6 de HILBERT)}$$

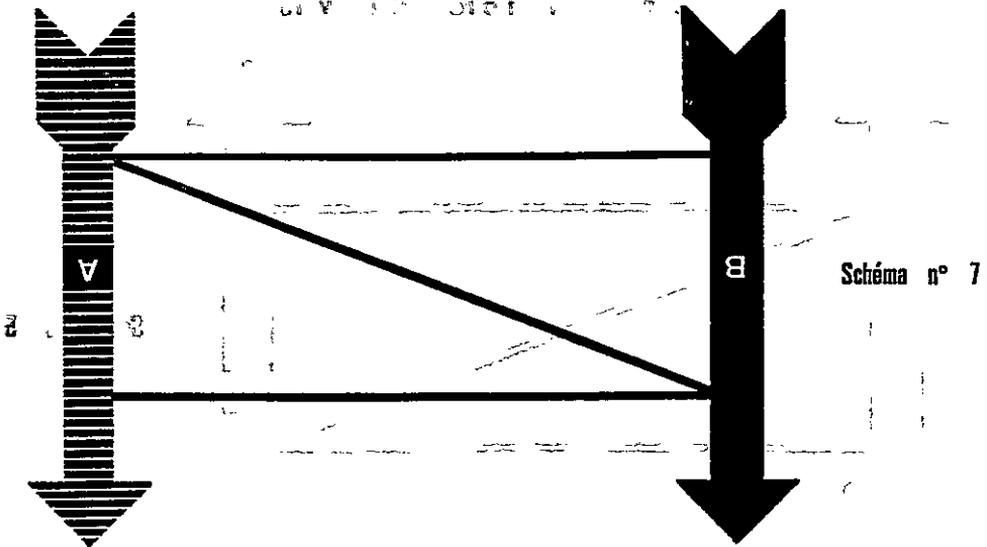


Schéma n° 7

"Flèche grise à l'envers" est impliquée par "Flèche noire à l'envers"

$$\bar{A} \supset \bar{B}$$

C'est la même photo que la photo n° 4
La figure est obtenue par une inversion des 2 flèches

RÉFLEXIONS PHILOSOPHIQUES SUR LES "SCHÉMAS OPÉRATOIRES"

Après cet intermède qui nous a familiarisés avec les schémas opératoires venons-en, si vous le voulez bien, à une série de questions critiques et philosophiques.

Je voudrais, avant d'aborder ces problèmes, vous soumettre une question qui parfois me tourmente. Il s'agit de l'utilité de cette recherche.

La Logistique que je viens d'exposer, marque-t-elle un progrès sur la Logistique traditionnelle ? Ne se borne-t-elle pas seulement à la démystifier ? Ce que je vous ai dit, n'est-ce qu'un jeu ou, au contraire, faut-il aller plus loin ? Je crois qu'il n'y a qu'une seule réponse : mettre cette Logistique à l'épreuve en lui proposant des visées plus hautes. La mettre à l'épreuve : c'est-à-dire passer au calcul des fonctions, au calcul des Classes, des Relations, et enfin aux Ensembles.

Je me demande même si ces « Schémas Opératoires » sont encore une Logistique, s'ils ne constituent pas plutôt la « structure de la logistique ». Dans ce cas, je n'aurais même pas besoin d'étudier les « Fonctions Propositionnelles » puisque je néglige le concept de proposition et que le Vrai et le Faux n'ont plus d'importance dans les Schémas.

On peut penser que, si ce que j'ai dit a quelque valeur, la Mathématique des Ensembles qui repose sur les données complexes de la Logistique Propositionnelle doit en sortir simplifiée et purifiée. C'est tout au moins mon espoir.

Et si cet espoir est justifié, nous pouvons prévoir que, parallèlement, la « machine » suivra. Bien entendu il ne s'agira plus d'élastiques, de boules, et de flèches. Il faudra des circuits et des transistors.

Vous êtes, Messieurs, plus compétents que moi en ce domaine.

Abordons maintenant les questions de critique logico-philosophique.

Je vais essayer d'abord de montrer comment les schémas opératoires permettent une analyse rigoureuse de la pensée logique et axiomatique.

Enfin, j'indiquerai comment les opérations logiques et mathématiques peuvent être expliquées à partir de l'Homme « global » — esprit et corps — je veux dire à partir de sa structure, de sa position et de ses gestes.

Commençons par l'analyse de la pensée axiomatique.

— L'axiomatique apparaît comme une tentative pour libérer l'esprit des « Absolus métaphysiques » c'est-à-dire des Principes de la Raison (Identité, Non-contradiction, Tiers-exclu) qui sont à la base de la logique classique. Il suffit de lire quelque traité de Logistique pour s'apercevoir combien les logisticiens sont soucieux de déduire ces « soit-disant-Principes », des axiomes conventionnels du Calcul Propositionnel.

— L'axiomatique cherche à construire un système déductif de l'intérieur, à partir d'un groupe de propositions choisies — les logiciens ne disent pas comment — parmi d'autres. Ils construisent alors un système clos, sans référence à quelque chose d'extérieur.

— L'axiomatique réussit dans sa tentative au terme d'une élaboration à la fois empirique et rationnelle. Elle s'efforce de purifier une théorie en la ramenant à l'intelligence et aux conventions qu'elle pose.

Si nous étudions l'axiomatique du Calcul propositionnel à la lumière des Schémas opératoires, nous nous apercevons :

- 1°) qu'elle masque le réel opératoire (pour la raison déjà indiquée : elle est directement construite sur le langage).
- 2°) qu'elle fait appel à quelque chose d'extérieur à elle qui n'est pas nécessairement un absolu métaphysique.

L'axiomatique de HILBERT s'établit à partir de 4 axiomes (Grundformeln) et de quelques Règles de déduction).

Les axiomes sont les suivants (en langage de RUSSEL) :

- 1) $a \vee a \supset a$,
- 2) $a \supset b \vee b$,
- 3) $a \vee b \supset b \vee a$,
- 4) $(a \supset b) \supset (c \vee a) \supset (c \vee b)$.

A titre d'exemple, analysons l'axiome 1 en le traduisant dans nos schémas :

A X A ZA

Nous voyons tout de suite ce qui ne va pas : ce sont les traits d'union qui relient A et \bar{A} (X). Je ne vois pas comment, en logique bivalente, on peut relier par « et » deux propositions contradictoires ; c'est-à-dire deux propositions qui s'excluent réciproquement. HILBERT et tous les logiciens le reconnaissent. Cette contradiction n'est rendue possible ici qu'en raison du signe inexpressif employé " \supset " (\rightarrow) qui masque la réalité opératoire.

Convenons donc que le 1^{er} axiome d'HILBERT ne dit pas plus que : $A \supset A \equiv A$, ce qui en définitive se ramène au principe d'identité.

Plus nette encore est la critique que l'on peut faire à l'axiome « unique » de SCHEFFER-NICOD. Axiome unique parce qu'il permet de retrouver toutes les opérations à partir d'une seule : l'incompatibilité. Il est inutile de le traiter dans son entier car il est difficilement lisible. Indiquons seulement le procédé.

L'incompatibilité, si on la place entre deux propositions identiques A, A, les court-circuite et fait sauter toutes les liaisons qui introduisent des contradictions. On peut prévoir cela quand on connaît le mécanisme des schémas — de même que l'on peut prévoir, à partir d'un schéma d'une mauvaise installation électrique que les fusibles sauteront. C'est ce qui va se passer ici :

Symbolique traditionnelle :

$$a | a$$

(a incompatible à a)

on croit en extraire une formule toute nouvelle \bar{a}

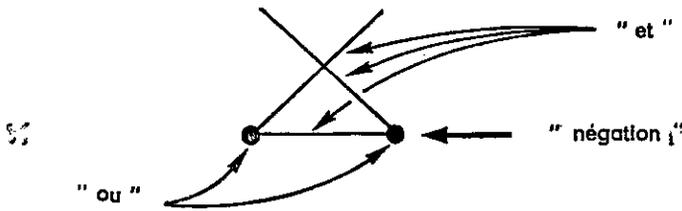
$$a | a \equiv \bar{a}$$

Combinant ensuite la négation et l'incompatibilité, on découvrira le « ou »

$$\bar{a} | \bar{a} \equiv a \vee a$$

En combinant la négation et le « ou » on obtiendra l'implication ($\bar{a} \vee b \equiv a \supset b$). Et de proche en proche, avec comme point de départ l'incompatibilité seule, on retrouvera toutes les opérations du calcul (que l'on peut aisément vérifier sur les Tables de WITTGENSTEIN).

Ceci n'est pas étonnant quand on sait que l'incompatibilité X contient déjà le « et », le « ou » et la négation.



Les formules $a; a \equiv \bar{\bar{a}} \quad \bar{\bar{a}}; \bar{\bar{a}} \equiv a \vee a$ traduites dans nos schémas donnent :

1°) $A \times A \equiv \bar{\bar{A}}$

Pour la raison que j'ai déjà donnée le signe \times n'a pas de sens. Seul subsiste $A - A$ c'est-à-dire $\bar{\bar{A}} - \bar{\bar{A}} \equiv \bar{\bar{A}}$

2°) $a | a \equiv a \vee a \quad \text{soit } \bar{\bar{A}} \times \bar{\bar{A}} \equiv A \times A$

En renversant la formule j'ai $\underline{\vee} \times \underline{\vee}$

en remettant les $\underline{\vee}$ sur leurs pieds, j'ai $A \times A$, etc...

**

Envisageons maintenant sinon la manière de constituer d'autres axiomatiques, du moins la façon d'introduire d'autres notations dans le système axiomatique.

J'ai donné tout à l'heure l'axiomatique de HILBERT, traduite dans le langage russion. Il y en a d'autres possibles.

RUSSEL utilise la disjonction et la négation :

(1) $\overline{a \vee a \vee a}$

BRETANO la conjonction et la négation :

(2) $\overline{\overline{a} \cdot \overline{a} \cdot a}$

FREGE l'implication et la négation :

(3) $(\bar{a} \supset a) \supset a$

Toutes ces formules sont des tautologies.

Je puis à mon tour — en me plaçant dans le système axiomatique que pour l'occurrence je ne cherche plus à critiquer — trouver d'autres notations. Mais, parce que les opérations désignées par le langage ont toutes été utilisées, je choisirai pour mon axiomatic (ou mes axiomatiques, car elles sont nombreuses) des opérations non désignées et que j'appellerai :

Opération alef \aleph

Opération guimel \aleph

Exerçons-nous à noter différemment l'axiome n° 1 de HILBERT $(a \vee a \supset a)$.

Dans ma notation : $(A \aleph A) Z.A$

La proposition contradictoire donne : $(A \times A) \aleph A$

que je nie pour rétablir l'axiome dans son intégrité.

$$\overline{(A \times A)} \setminus A$$

La contradictoire de $A \times A$ est $A - A$ qui niée à son tour donne $\overline{A - A}$ que je puis écrire $\overline{A} \setminus A$ ce qui donne en définitive $\overline{\overline{A} \setminus A} \setminus A$. Si j'appelle \aleph (alef) l'opération j'aurai un axiome identique à celui de HILBERT.

$$\overline{\overline{A \aleph A \aleph A}}$$

Reprenons la formule $\overline{\overline{A} \setminus A}$ et lisons-la à l'envers : elle est toujours valable :

$$\overline{\overline{A / A / A}}$$

Si j'appelle λ (guillemet) l'opération /, j'obtiens $\overline{\overline{A \lambda A \lambda A}}$ autre axiome identique à celui de HILBERT (et vérifiable bien entendu).

Nul doute qu'avec un peu de patience je puisse transformer ce même axiome de HILBERT de diverses façons en utilisant les symboles non désignés qui restent à ma disposition.

Toutes ces opérations sont rendues possibles grâce aux schémas et je crois que j'ai bien tenu ma promesse de démonter l'axiomatique et d'en faire comprendre les ressorts.

*
**

Il me reste un dernier point à développer. Je l'esquisserai bien rapidement car il mériterait une analyse plus profonde. C'est ma tentative de ramener les opérations du Calcul Logique à l'Anthropos, à sa Structure, à sa Position, à ses Gestes.

Essayant de rendre compte de la pensée logique je ne « l'accrocherai » pas à des « Absolus métaphysiques » ; je ne la ferai pas dépendre non plus d'un système d'axiomes ; j'essayerai de la faire dépendre de la « Structure de l'homme ».

« Il y a un homme droit et un homme gauche, un homme avant, un homme arrière » écrit JOUSSE. C'est cette structure qui me paraît « polariser » les objets de pensée comme nous l'avons vu dans les Schémas et dans la « Machine logique » où le haut et le bas remplaçaient avantageusement le Vrai et le Faux.

La position de l'homme par rapport à l'objet est importante ainsi que je vais vous le montrer d'une façon bien simple.

Nous nous souvenons de la longue démonstration de HILBERT pour démontrer l'identité :

$$A \supset B \equiv \overline{B} \supset \overline{A}$$

Il est tellement plus simple d'écrire cette formule avec son Schéma opératoire et de l'interpréter. Moi qui l'écris, je lis : $A \supset B$ et vous qui êtes en face, lisez : $\bar{B} \supset \bar{A}$.

« B à l'envers implique A à l'envers » ce que l'on peut traduire : $\bar{B} \supset \bar{A}$.

En ce sens l'axiomatique ressemble assez au « Règlement d'Infanterie » qui décompose le demi-tour à droite. Il vaudrait la peine de reprendre toute l'Axiomatique hilbertienne qui est un modèle de rigueur pour retrouver l'analyse de tous ces mouvements isolés de A de B pour aboutir, en définitive, à la formule citée.

Structure, Position, Geste... le geste, nous le trouvons aussi dans le fait que si je retourne cette feuille de papier, je lirai aussi la formule tautologique que vous avez lue : $\bar{B} \supset \bar{A}$ ($\bar{B} \supset \bar{A}$).

La structure bilatérale de l'homme intervient partout dans ces schémas opératoires.

La logistique traditionnelle fige par nécessité graphique, par nécessité de lecture, cette structure bilatérale dans la direction « gauche-droite ».

Mes schémas opératoires n'ont pas de direction privilégiée : on peut les lire de gauche à droite, de droite à gauche et comme nous venons de le voir, à l'endroit comme à l'envers.

Quelle que soit la direction prise, ils demeurent toujours identiques. Seules nos interprétations diffèrent et ces différentes interprétations nous les appelons des « Tautologies ».

Nous pouvons donc dire que ces schémas font, en quelque sorte, éclater la pensée logique figée de façon trop humaine dans une direction arbitraire pour lui donner, non pas une autre dimension, mais toutes les dimensions de l'Anthropos agissant « Intus-susceptiblement » l'univers matériel qui l'entoure pour l'exprimer sous forme de symboles, d'opérations, véritables outils intellectuels, qui seront d'autant plus efficaces qu'ils seront mieux adaptés.

*
**

Mesdames et Messieurs, je vous salue de tout cœur et vous remercie de m'avoir écouté avec tant de bienveillance et d'attention ce long et sévère exposé. Nous n'avons fait, pourtant, qu'une incursion bien rapide dans ce vaste domaine de la Logique formelle.

Maintenant il faut conclure.

Les « Schémas Opératoires » sont-ils d'un grand intérêt pour la Logique, les Mathématiques, la Cybernétique ? Il m'est difficile de répondre à ces questions tant que les « Schémas » n'ont pas été mis à l'épreuve dans ces matières.

En rédigeant ce travail, il m'est arrivé de rêver au développement que pourrait prendre cette étude si j'avais la possibilité de poursuivre mes investigations, et voici quelques-unes des directions de recherches que j'envisage.

Le premier projet résulte d'une simple constatation : je suis loin d'avoir épuisé toute la Logistique avec cette étude qui ne porte que sur les propositions composées de deux propositions élémentaires (A, B).

Il reste à étudier le cas de 3, 4, 5... propositions ;

— à énoncer les règles de « l'enchaînement des propositions » ;

— à étudier les « Fonctions Propositionnelles », les « Classes », les « Relations ».

Bref, il faut élaborer la « Théorie Générale des Schémas Opératoires ».

Cette Théorie ne doit pas demeurer un exercice purement spéculatif. Je voudrais pouvoir l'appliquer aux « Ensembles » afin de savoir si ces « Schémas » qui traduisent fort bien les « Diagrammes de Venn », sont capables de faire comprendre, en profondeur, (je veux dire, au delà des conventions arbitraires) les Principes de cette Mathématique Moderne.

Une autre direction peut encore être envisagée. En construisant la « Machine n° 1 », je me suis demandé ce qui se passerait si j'intercalais entre la « boule blanche » et la « boule noire », une « boule grise » qui, introduisant une 3^e valeur (avec les liaisons que cela comporte), me permettrait de passer aux Logiques Modales et Probabilitaires.

Sur le plan « logico-mathématique », il me faut reprendre d'une façon plus précise ; toute l'Axiomatique de HILBERT-ACKERMANN pour analyser avec plus de rigueur les démarches de la pensée axiomatique.

Bien entendu toutes ces recherches doivent être menées parallèlement avec un

approfondissement de l'Anthropologie Jousienne (4) si méconnue et qui m'a donné la clef des schémas opératoires. Car, en dépit de la technicité de mon exposé, je demeure un philosophe, moins préoccupé d'assembler logiquement des « traits d'union », des élastiques et des boules que de chercher à résoudre, à ma façon, l'éternelle question contre laquelle buttent tous nos esprits : qu'est-ce que l'Homme ? qu'a-t-il en lui qui l'oblige à aller plus avant, et par quels cheminements, dans tous les domaines de la Connaissance et de l'Action ?

Il reste enfin une dernière question à laquelle je vous laisse le soin de répondre, étant donnée mon Incompétence. Elle concerne vos recherches : les « Schémas opératoires » présentent-ils quelque importance pour la Cybernétique ?

Et c'est à ce propos que je dois vous avouer mon étonnement d'être ce soir devant vous, vous faisant en quelque sorte la « classe » — la plus belle de ma carrière — alors que je n'ai pas la moindre idée des questions précises qui vous préoccupent.

Henri SAVONNET.
Reproduction ou adaptation
même parties interdites.
Copyright H. Savonnet.

P.S. — *Je remercie vivement les typographes qui ont composé ce texte. La nouveauté et la singularité des signes peuvent être la cause de quelques erreurs qui m'auraient échappé, aussi, pendant la correction. Que le lecteur veuille bien nous excuser ! S'il a des doutes sur quelque formule, qu'il se réfère au Tableau et au Lexique de la page 52. La manipulation, toute mécanique des Schémas, lui permettra de rectifier.*

J'ajoute que, depuis bientôt deux ans, je vérifie la fécondité de cette symbolique en l'appliquant à l'Algèbre de Boole. Les résultats sont pleins de promesses puisqu'elle permet de résoudre avec simplicité et économie bien des problèmes proposés dans les Manuels et les Traités. (h.s.)

(4) Sur l'œuvre de Marcel Jousse, on peut consulter :
Gabrielle BARON, Marcel Jousse. Introduction à sa vie et à son œuvre (Castermann 1965).
L.-J. DELPECH : Un renouvellement des Sciences de l'Homme : l'Anthropologie du Geste de Marcel Jousse. (Desclée de Brouwer, Éditeurs, Bruges 1968).
A paraître prochainement : Marcel Jousse : L'Anthropologie du Geste (Centurion éd. Paris).

A P C

Réunions du Club des Cybernéticiens : 1^{er} et 3^e mercredis du mois à 17 heures à l'I.P.N. (tableau d'affichage). Le Club est ouvert aux membres de l'A.P.C. et à leurs invités.

Collection Hommes et organisations

Dirigée par J. ARDOINO

LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

L'Ecole vers l'autogestion

par M. LOBROT

2^{ème} édition revue et augmentée

« L'originalité de cet ouvrage qui voudrait faire école est de situer avec netteté le problème de la transformation des institutions en dépendance des méthodes éducatives. »

Pédagogie.

310 pages, 1968 39 F

PROPOS ACTUELS SUR L'ÉDUCATION

contribution à l'éducation des adultes

par J. ARDOINO

4^{ème} édition revue et augmentée

« Un livre à connaître et à méditer par tous les éducateurs. »

L'Education Nationale.

448 pages, 1969 54 F

♦♦

Collection Information et Cybernétique

PÉDAGOGIE ET CYBERNÉTIQUE

Ce que la théorie de l'information apporte à la pédagogie

par H. FRANK

L'ouvrage montre ce que la pensée cybernétique peut apporter à une doctrine ancienne de sang nouveau et de suggestions fécondes.

170 pages, 1967 35 F

RAPPEL

Collection Manuels de Calculs Techniques

RÉSOLUTION NUMÉRIQUE

des SYSTÈMES D'ÉQUATIONS LINÉAIRES

par L. COUFFIGNAL - Inspecteur général de l'Enseignement Technique

181 pages, 9 figures, 1956 22 F

GAUTHIER-VILLARS - ÉDITEURS - PARIS

la contestation analytique

Dans les sciences humaines, l'analyse est une pratique du discours. La psychanalyse en est la forme la plus haute : c'est au seul niveau du langage et de la parole que s'établit son exercice, qu'elle institue la cure.

Pendant des années, nous avons pensé et soutenu que l'analyse sociale (socio-analyse, ou socianalyse, dans le langage de Moreno, A. Amar et Van Boxtaete) devait prendre modèle sur la psychanalyse, instituer un lieu d'émergence de la parole collective, et prohiber le « passage à l'acte » comme contraire à l'exploration analytique. C'était l'analyse institutionnelle dans sa forme première. La pédagogie institutionnelle était l'une de ses « applications ».

La crise de mai 68 a bouleversé l'équilibre de cette construction. Que deviennent l'analyse institutionnelle et la pédagogie institutionnelle après cette contestation générale et active des institutions ? Voilà la question qu'on voudrait poser ici. (1)

*
**

Le 22 mars 1968, un groupe d'étudiants révolutionnaires occupe, au sommet de la Tour B de Nanterre, la salle du Conseil de la Faculté — haut lieu du pouvoir mandarin... Pour que l'événement reçoive, très vite, la charge symbolique et exemplaire que l'on sait, il a fallu que, par un logique qui exprime tout le système, le pouvoir universitaire traditionnel ait choisi de siéger en ce lieu théâtral. La Tour B — la Tour de l'Administration — incarne l'extraordinaire force de répression qui garantit l'ordre de tout notre système enseignant.

Du haut de cette Tour, on aperçoit un paysage triste de bidonvilles. Toute la misère du Tiers-Monde émigré et sur-exploité est là, qui enveloppe le campus. La Tour domine aussi toutes les constructions universitaires de Nanterre, les bâtiments d'enseignement, les installations sportives et culturelles. La Tour des Mandarins veille sur le silence du monde universitaire, sur son décor nanterrois d'urbanisme en morceaux...

Après l'occupation du 22 mars, les portes fragiles de la Tour, qui n'ont pas résisté à la poussée des étudiants, seront remplacées par de lourdes portes métalliques. Ces portes protègent toujours, et plus que jamais, un pouvoir désormais incertain et menacé, mais qui demeure en place. Derrière ces nouvelles portes, un

(1) Dans ce texte, G. Lapassade propose une analyse institutionnelle de Mai 1968. (n.d.l.r.).

nouveau Doyen prépare la mise en place de la nouvelle Loi d'Orientation, qui aménage l'ordre ancien et le maintient, pour l'essentiel.

L'autorité ne peut se détruire elle-même. La hiérarchie universitaire représente auprès des jeunes générations l'autorité de l'Etat, le commandement universel du capital perceptible à travers la diffusion de l'idéologie dominante. Mais, l'autorité restaurée en apparence, et, à nouveau légalisée, est désormais ébranlée. Nous savons que rien « ne sera plus désormais comme avant ».

En mai, la crise déborde de Nanterre ; sur le Quartier Latin d'abord, un peu partout, très vite. C'est là « prise de la parole ». Toute une société se réveille et chacun découvre qu'il a son mot à dire sur l'organisation sociale. La crise des Institutions apparaît, dans l'éveil de la parole sociale, la critique des hiérarchies, la contestation du pouvoir incontrôlé, la revendication de « gérer » la société à partir des assemblées générales souveraines.

Ce réveil de l'instituant, cette fièvre instituante signifie beaucoup plus que ce qui a été établi, retenu, « récupéré », aux termes de longues négociations pour la co-gestion menées dans la plupart des établissements universitaires. Nous avons découvert — ou redécouvert — en mai que notre système social implique habituellement un immense refoulement de la parole sociale, de la spontanéité, de l'invention institutionnelle ; que les membres d'une société ne sont pas réellement indifférents à ce qui s'y passe ; que leur indifférence et leur absentéisme est le produit d'une annulation.

Nous savons un peu mieux qu'une gigantesque pression organisée et ordonnée de l'Etat et de l'idéologie dominante étrangle silencieusement et en permanence les moindres velléités instituantes.

Pour que cela change, il faut que la répression soit levée. Marx le disait déjà à propos de la Commune de Paris. Les Parisiens ont inventé en 1871 une nouvelle vie, de nouvelles institutions parce que les vieilles institutions étatiques (l'Etat bourgeois avec son armée, sa police, sa bureaucratie) étaient provisoirement abolies, pendant ce printemps où Paris était libre. La Commune, c'était déjà la « participation », vraie : à la fois le gouvernement direct et la fête (2). Toutes les significations — économiques, politiques, ludiques — de la « participation » directe de tous à la vie sociale étaient mêlées dans ce moment de la Révolution.

L'entrée dans la Révolution implique toujours cette rupture, cette faille dans le système et ce réveil de l'invention politique collective : 1789, c'est le Contrat Social en acte ; la souveraineté de l'Assemblée Générale instituante ; le dépérissement, déjà, du pouvoir central (les départements sont gérés par des Assemblées élues, et sans représentants du gouvernement central). Dans les clubs, dans les Eglises, dans des lieux multiples, les gens se réunissent tous les jours pour contester le Pouvoir. 1848 : c'est le même réveil de la parole collective, dans les clubs, dans les Assemblées, et cela est beaucoup plus significatif pour comprendre le processus révolutionnaire, que les lois sur l'organisation du travail, les ateliers, les réformes, la nouvelle Constitution. 1871, La Commune : trois mois encore de débats politiques dans les nouvelles institutions de la souveraineté. 1917 : les soviets. Le « système » de l'Assemblée générale permanente est à nouveau retrouvé dans les usines, sur les bateaux, dans les casernes. Ce qu'on découvre — et redécouvre — à chaque fois, c'est un nouveau rapport avec le Politique, avec l'ensemble du système institutionnel. De nouvelles formes, de nouvelles institutions aussi pour la vie quotidienne. Quand cela s'achève, c'est la Révolution qui est suspendue : en 1794, en juin 1848, en mai 1871, en 1918, à partir du moment où les Conseils commencent à céder leur fonction instituante et leur pouvoir au nouvel Etat.

Cette souveraineté collective et instituante, que nous appelons autogestion, Sartre l'a décrite comme moment du groupe en fusion. Il y voit une expression de la Révolution

(2) Cf. Henri LEFEBVRE : La Commune de Paris.

et il tend à la présenter en termes assez proches de la psychologie des foules, comme si la Révolution effective était derrière cela et dans la prise du pouvoir, dans le moment idéal de l'Etat. Pour Sartre, ce moment où « chacun est orateur » (selon l'expression de Montjole, reprise dans « La Critique de la Raison dialectique ») « signifie » simplement la révolution. La parole sociale libérée est pour lui un signifié, non le signifiant révolutionnaire central. Dans ce moment du groupe (les Assemblées de la souveraineté, les clubs, tous les rassemblements révolutionnaires sont des groupes), l'institution est déjà là : en tant que mouvement de l'instituant d'abord ; ensuite en tant que ce mouvement s'effectue dans des groupes institutionnels nouveaux ; enfin, parce que « la foule » est elle-même « Institutionnelle » (3). Sartre est ainsi très proche des psychosociologues, et c'est bien ainsi que nous l'avons interprété en accentuant, même, cet aspect. Dans « La Critique de la Raison dialectique », l'acteur de l'histoire, c'est le peuple insurgé. A la lumière de la dynamique de groupe et de son utilisation pédagogique, nous avons accordé cette fonction de révélation sociale (que Sartre accorde à la foule en fusion) à un nouveau type d'animateur. Au lieu de vouloir utiliser Sartre pour sauver les psychosociologues, il fallait voir simplement dans la sociologie des groupes et des organisations, l'un des signes biaisés, déformés par l'idéologie, du projet révolutionnaire, dissimulé dans le désordre de l'Etat, du système de production, de l'organisation capitaliste. Le projet encore vague, très mal formulé, enfermé dans des expériences trop artificielles d'une forme nouvelle, ou plus exactement : à retrouver — de la souveraineté populaire. Bref, au lieu de s'arrêter aux « problèmes » de la régulation, et à ses nouvelles recettes, il aurait été préférable d'analyser la contestation institutionnelle enfouie dans l'expérience des groupes. Nous allons revenir bientôt sur ce point.

Le mouvement de Mai a développé cette contestation avec une tout autre efficacité. Dans la crise de Mai, nous avons retrouvé, non seulement l'idéologie diffusée déjà dans l'expérience limitée des séminaires mais surtout la pratique du gouvernement direct : c'était la critique en acte des modèles habituellement reçus de la délégation de pouvoir. On a refusé ainsi, dans l'autogestion de la contestation, la pratique des décisions réservées à des instances séparées et protégées par le secret des délibérations (depuis, il y a toujours les huis-clos des congrès syndicaux). Depuis Mai, on a constaté aussi que les vraies décisions, dans les Facultés prétendument cogérées, étaient prises ailleurs que dans les Assemblées paritaires qu'on fermait au public... Nous avons redécouvert et expérimenté ce que signifiait « le retour à la base », non lus dans le langage bureaucratique de la consultation et de l'élection mais comme pratique permanente qui situe « à la base » le lieu unique de la souveraineté (4). On a rejeté ainsi l'institution de la séparation à tous les niveaux de la vie sociale et politique. Dès lors, l'aliénation de la souveraineté populaire à un petit nombre d'élus n'est plus apparue comme une évidence, comme une nécessité naturelle. Nous avons appris à n'y voir qu'une forme d'organisation caractéristique d'un certain type de société. Marx montre (5) que la bourgeoisie considère comme contingentes et périssables les institutions de la féodalité, mais tient ses propres institutions pour naturelles et éternelles. L'entrée dans la révolution signifie la contestation active de ces institutions tenues, d'ordinaire, pour irremplaçables. Nous ne savons pas encore comment on pourrait exactement les remplacer. Mais nous savons déjà, par contre, que leur destruction est le préalable nécessaire pour en inventer d'autres. Une autre critique, hier encore limitée à quelques petits groupes s'est généralisée : c'est la critique du vote, chargé de dire la vérité sur la volonté des

(3) Cf. Recherches américaines sur le caractère institutionnel des foules.

(4) Je retrace une publication du mouvement étudiant (la M.N.E.F.) en 1963 (« Recherches Universitaires », n° 4-5). On y rend compte des propositions d'autogestion faites au stage dit Royaumont .1 (juillet 1962) en ces termes : « ... celui qui posait inlassablement... le problème d'une souveraineté populaire inspirée de Rousseau, mythique, impossible et délicate ». On voit comment, il y a cinq ans encore des responsables du mouvement étudiant et des jeunes psychosociologues traitaient avec une ironie souveraine, ce qui, cinq ans plus tard, est devenu une évidence et une exigence pour des milliers de « participants ».

(5) Dans « Misère de la philosophie », (1847).

groupes, en faisant apparaître l'orientation de la majorité. Nous savions déjà que cette majorité n'est pas nécessairement démocratique. Mais le mouvement de Mai a révélé davantage : une minorité peut être l'expression vraie d'une majorité incertaine, et fonctionner comme révélateur analytique, par sa pratique sociale, créer un nouveau consensus.

Un jour, des milliers de manifestants sont passés devant le Palais-Bourbon sans le voir. C'était pire, pour ceux qui croient encore en notre démocratie dite « parlementaire », que des injures, que des manifestations de colère : une indifférence absolue envers une institution morte. On a renouvelé ensuite le personnel de ce parlement. Il a même voté, dans sa nouvelle composition, et par zéro voix contre, une loi d'orientation de l'enseignement supérieur. Mais hier, un étudiant nous disait, sans ironie, qu'on voulait lui imposer « une loi dont personne ne veut... ». A-t-il oublié qu'elle a été ratifiée par « les représentants du peuple » ? En fait, cet « oubli » signifie que pour la jeune génération — et pour beaucoup d'autres qui sont moins jeunes — le Parlement parle pour ne rien dire. La véritable parole de la société, aujourd'hui à nouveau silencieuse, cherche ailleurs ses lieux d'expression.

••

Ces thèmes : la parole sociale libérée, la décision collective, la critique permanente du pouvoir naissant dans les groupes, la recherche de la communication vraie, — nous les connaissions déjà, comme il a été dit, par certaines expériences actives de la dynamique des groupes. Dans certaines publications du mouvement — dans « Ce n'est qu'un début... », par exemple — on retrouve les mêmes termes employés cette fois pour décrire, non plus ce qui se passe dans les Séminaires, mais ce qui se passait dans la rue au mois de Mai.

On a dit que le pays tout entier — disons, du moins Paris — était devenu un immense groupe de base. Faut-il en conclure que les psychosociologues des groupes ont préparé la crise, ou du moins qu'ils lui ont fourni un langage et une idéologie ? Cela n'est pas prouvé. Il vrai qu'on découvre dans l'expérience de Mai, et dans les textes qui en sont issus, des schémas et un langage qui rappellent, non pas les laboratoires de la dynamique de groupe au sens strict, mais l'idéologie qui s'était diffusée dans les expériences pédagogiques des petits groupes. Mais il faudrait, lorsqu'on le souligne, faire aussitôt observer que cette libération de la parole sociale s'est produite sans moniteurs, sans consignes instituant l'expérience.

Si, donc, on retrouve des ressemblances, c'est que les deux situations — le Séminaire et la Révolution — ont pour trait commun de se dérouler dans un certain espace libre, à partir d'une levée de la répression. La différence est que la levée de la répression est beaucoup plus limitée, beaucoup plus ambiguë dans la pratique des séminaires. S'il est vrai — comme on l'a récemment fait remarquer (6) — que le T-Group a été influencé par certains courants de la pensée anarchiste, les animateurs des T-Groups ne sont généralement pas des anarchistes. C'est malgré eux que certaines aspirations de type anarchiste se font jour dans l'espace de relative liberté qu'implique l'expérience. Ces aspirations trouvent alors dans le langage contemporain certaines formes d'expression que nous retrouvons dans un mouvement où les anarchistes militants ont joué un rôle important en diffusant une idéologie à travers une pratique. Il faut aller plus loin : cette affirmation d'une pensée anarchiste transformée qu'on

(6) BASS Bernard M. : « The anarchist movement and the T. Group : Some possible lessons for organizational development », J. Appl. Behav. Sci., 1967, n° 2, p. 211-227, cité par PAGES Robert in : « L'analyse psychosociologique et le mouvement de Mai 68 », Communications, 1968, n° 12, p. 46-53. Dans ce même article, R. Pages développe un point de vue proche du nôtre : « il serait naïf de croire que l'expérience technique psychosociale vécue en milieu étudiant depuis quelques années ait pu jouer un rôle proprement causal. Tout au plus a-t-elle pu donner certaines formes nouvelles au mouvement actuel ».

retrouve dans des expériences finalement aussi différentes qu'un T-Group et une crise de type révolutionnaire, c'est le produit même de la crise, et dans les deux cas artificiellement — le T-Group institue une situation, micro-sociale dans laquelle un certain nombre de structures sont artificiellement abolies; ce qui se passe alors ressemble en effet, à un moment naissant de l'histoire. D'où les ressemblances.

La différence — fondamentale — tient à l'absence des moniteurs au « T-Group de la Révolution ». Le déclenchement ici, ce n'est plus ce que les psychosociologues appellent une **intervention**. C'est l'**action directe** comme pratique révolutionnaire. Ces deux pratiques sociales : la pratique des équipes de psychosociologues interventionnistes et celle des mouvements révolutionnaires ne sont pas assimilables. L'action des psychosociologues non-directifs maintient une relation pédagogique qui est une relation de pouvoir. L'action révolutionnaire vise au contraire à abolir les différences, à ouvrir simplement la brèche qui permettra aux groupes de se conduire eux-mêmes et de s'analyser sans le soutien d'animateurs qui font, en même temps que l'analyse, le « service » d'ordre » dans les groupes de formation. (7)

Il faut donc rejeter les hypothèses avancées par Epistémon (8) sur le rôle de la dynamique de groupe dans la préparation des événements de Mai. On retiendra la distinction qu'il établit entre deux usages pratiques de la dynamique de groupe. L'un est pour lui légitime et s'accorde avec l'orthodoxie; il respecte les principes de l'analyse et traite les problèmes du changement social selon les règles connues de la formation et de l'intervention. L'autre usage serait au contraire illégitime et Epistémon y voit une sorte de détournement: c'est la dynamique de groupe, liée à l'analyse institutionnelle et aux techniques de l'autogestion, mise au service de la subversion sociale. C'est, dit Epistémon, l'**action sociologique**. Dans l'histoire de Nanterre avant Mai, la première école, qui maintient une orthodoxie, est représentée par le Département de psychologie sociale et est dirigée par Epistémon. La seconde n'a pas de direction mandarinale: elle est développée par des assistants dans le département de sociologie et elle oppose à la pratique analytique une pratique sauvage (mais qu'en est-il alors de l'analyse institutionnelle?). Les sociologues de « l'action sociologique » (pour reprendre le langage polémique d'Epistémon) considèrent les psychosociologues comme des réformistes; ces derniers volent dans les sociologues de « l'action sociologique » des « praticiens » qui renoncent à la déontologie du psychosociologue pour mettre leur « savoir », et leur « savoir faire », au service du mouvement; de la contestation.

Ainsi résumée, cette description pourrait passer pour un compte rendu fidèle des thèses que j'avalais déjà développées dans « Groupes, Organisations et Institutions »

(7) « Nous disions : « les types qui sont dans la manifestation sont capables de se défendre eux-mêmes et nous avions décidé que le 10 mai, il n'y aurait pas de service d'ordre afin que chacun se mette dedans. Dany s'était posté avec deux copains au coin du boulevard Saint-Michel et du boulevard Saint-Germain, disant : « Coupez les chaînes, pas de chaînes latérales, que la population puisse entrer dans la foule... tout le monde devient son propre service d'ordre, etc... » In : « Mouvement du 22 mars » : Ce n'est qu'un début, continuons le combat ; F. Maspero, 1968, p. 7.

Les « leaders » n'ont pour rôle que d'appeler à faire des groupes, à participer à la vie collective. Ainsi R. Lourau rapporte qu'un soir de mai, dans le faubourg Saint-Antoine, des jeunes parcouraient les rues en criant : « Camarades, descendez dans la rue, c'est la dernière nuit du capitalisme ». Enfin, les animateurs du mouvement disent simplement le sens de la situation. Ainsi D. Cohn-Bendit, le 3 mai : « De fait, ici, nous occupons la Sorbonne ».

(8) EPISTEMON, Ces idées qui ont ébranlé la France, Nanterre novembre 1967-Juin 1968, Paris, Fayard, 129 p., cf. « Interéducation, 4 », p. 62. Un mot ici pour situer le personnage. Quand c'est Epistémon qui parle, on lit ceci : « Dans l'ancien régime, j'étais professeur. Je ne redouterais pas d'affronter le suffrage des étudiants, en plus de ceux de mes pairs, s'il fallait dans le nouveau régime que la confiance de la base envers son encadrement se mesurât par une telle institution. » Mais lorsqu'il retrouve sa véritable identité, Didier ANZIEU, professeur de psychologie à Nanterre, non seulement se garde bien de faire confirmer ses fonctions par « la base », (on ne lui en demandait pas tant) mais encore applique scrupuleusement la Loi d'orientation pour la nomination des nouveaux enseignants. Non seulement, il exclut, avec violence, les étudiants des délibérations, mais encore il retire le droit de vote aux assistants lorsqu'on choisit les maîtres-assistants...

et que j'ai essayé de mettre en pratique dans le mouvement étudiant à partir de 1962 (9). Il est vrai que l'école de psychosociologie institutionnelle s'est développée dans une pratique déviante, et qu'Epistémon a été, dès les premiers débuts de cette déviance, un des plus fermes à s'y opposer. On peut le deviner à la manière dont il rappelle certain passage à l'acte qui marqua les débuts tumultueux de notre nouvelle école.

La position professionnelle d'Epistémon par rapport à cette scission explique certainement le non-dit de sa description — un non-dit qui est énoncé, par contre, par un autre psychosociologue, Robert Pagès, en ces termes : « On n'oublie pas que dès cette époque (1963) et dans des cadres syndicaux (Fédération générale des étudiants de Lettres) les procédés de libre expression et de libre régulation en groupe s'élargissaient en projet d'« autogestion institutionnelle ». Il est vrai que cette autogestion concernait des stages mais elle visait au delà, des institutions stables » (10). En effet, la théorie institutionnelle a été dès le début, au moment même où elle était développée dans les stages, mise en relation avec la critique de la répression pédagogique à l'école et dans les Universités.

C'est bien cela que signifiait l'autogestion pédagogique. Rappelons ici, brièvement, quel en était le ressort. Nous avons montré que les institutions du savoir ne se situent pas seulement au niveau où on les cherche d'habitude — celui de l'organisation et de la bureaucratie universitaires. L'anatomie du système universitaire implique trois niveaux ; du groupe (cours, amph, classe, ce que les psychosociologues appellent le niveau du « groupe maître-élèves et de la relation pédagogique ») ; de l'organisation (le Lycée, la Faculté, l'Université, ce qu'on appelle souvent des « institutions ») et de l'Etat (Ministère : lieu où sont établies les normes de l'enseignement, les programmes, les règles des concours où se fait la nomination des enseignants, où l'on peut réformer le système scolaire et universitaire et instituer de nouvelles lois). L'analyse institutionnelle pose en principe qu'au premier niveau, au niveau du « groupe », il y a « de l'institution » (11).

On ne peut comprendre, dans le groupe-classe comme dans le séminaire de formation, ce qui se passe que si l'analyse est constamment articulée sur le niveau institutionnel caché. C'est le niveau le plus profond, celui de l'Inconscient « politique » du groupe et de relations qui s'y établissent. La pratique institutionnelle impliquée par ces principes théoriques, c'est la pratique de l'autogestion à la base, c'est l'autogestion de l'unité pédagogique. Cela ne signifie pas que cette autogestion peut atteindre une forme achevée dans un contexte répressif. Au contraire : l'autogestion comme pratique instituant et déviante, dans la mesure où elle manie dans le groupe les systèmes institutionnels en référence avec le contexte institué, doit nécessairement faire apparaître en creux, dans le contexte du système mis en autogestion, l'auto-défense des institutions, la censure, la répression. C'est en ce sens que la pratique institutionnelle ne peut être en effet que subversive. Et si la pratique classique des T-Groups (ou groupes d'évolution, groupes d'analyse) ne l'est pas, ou l'est à dose homéopathique, c'est que cette pratique plus classique méconnaît en permanence la dimension institutionnelle des groupes et s'arrange pour que, dans des groupes dits « non-directifs » ou « démocratiques » on ne découvre pas immédiatement que leur contexte institutionnel, c'est le système bureaucratique traditionnel de toute entreprise

(9) On trouvera le récit de ce mouvement dans « Le psychosociologue dans la Cité », Paris, L'Épi, 1967. Les premières thèses ont été avancées dans un numéro d'« Arguments » (21-22) sur « la pensée politique » et, sur un plan plus pratique dans le numéro déjà cité de « Recherches Universitaires » (4-5, 1963) : Méthodes de groupe et mouvement étudiant. R. Pagès cite la même publication dans son article déjà cité : L'analyse psychosociologique, p. 46. On notera que ce mouvement a été repéré dès son origine (1962) comme une grave déviance dans l'ensemble de la psychosociologie française et qu'en 1962 ses « maîtres » les plus reconnus ont refusé de participer au Séminaire Inaugural de Royaumont.

(10) PAGES R., Op. cit., p. 46. Pagès « oublie » seulement de citer l'auteur et les sources.

(11) BURGELIN Olivier dans « La naissance du « pouvoir étudiant » Communications, n° 12, 1968, p. 17-37, décrit bien ces trois niveaux mais sans souligner leur dimension institutionnelle, latente ou manifeste.

de formation (12), lui-même pris dans l'ensemble du système de la société capitaliste.

Et si l'enseignant ne peut que poser le problème des Institutions à partir de la base, de l'unité pédagogique où il créera (« sa » classe) c'est parce que c'est là le lieu de sa pratique. C'est aussi parce que l'analyse institutionnelle nous montre qu'il faut d'abord chercher l'institution dans l'ici-et-maintenant des procédures, des rapports d'autorité, de l'administration du savoir, des rapports des enseignants et des enseignés à ce savoir, des programmes, des séparations des matières enseignées et, par là, de la division du travail intellectuel dans notre société. L'enseignant ne peut atteindre les autres niveaux (ceux des établissements, et de l'Etat) que dans une pratique politique directe et organisée (syndicats, etc.) et non dans sa seule pratique pédagogique du premier niveau.

La crise a éclaté à Nanterre, non pas au niveau de l'unité pédagogique (bien qu'elle ait commencé par certaines occupations des amphïs), mais à celui de l'établissement, comme le montre l'importance décisive de l'occupation de la Tour B dans les événements de la Faculté. C'est-à-dire au niveau où la partie mandarinale du corps enseignant exerçait son pouvoir dans le Conseil de Faculté. C'est bien pourquoi on pourrait dire à la rigueur que la pratique de l'autogestion pédagogique ne pouvait pas être la cause directe des événements de Mai. Il est au contraire remarquable que le 22 mars, au moment où un assistant de sociologie de Nanterre animait un Séminaire d'analyse institutionnelle dans le département de sociologie, un autre groupe, ce même jour, passait à l'action sans analyse et occupait, non pas un lieu « pédagogique » (la salle des T.P. de sociologie) mais un lieu du pouvoir administratif, la Tour de l'administration — la Tour B. Les analystes devaient interpréter, dans un premier temps, ce passage à l'acte comme une résistance à l'analyse. Enfin, c'est seulement à partir de la fermeture du niveau 2 (la Faculté de Nanterre) que le mouvement déclenché à ce niveau a pu, en prenant appui sur la rue, déclencher une nouvelle phase de la crise qui devait cette fois atteindre le niveau de l'Etat et apparaître enfin clairement comme une crise politique.

Faut-il reprendre ici le modèle de Sartre et dire qu'on est passé dans la pratique (et non plus par une genèse idéale) du groupe à l'organisation, puis de l'organisation à l'Institution (le niveau de l'Institution étant pour Sartre, celui de l'Etat) ? Cette description serait exacte si nous n'avions établi précisément que la dimension institutionnelle est présente aux trois niveaux, mais avec des formes différentes. C'est pour cela, d'ailleurs, que les différentes actions ont effectivement un lien entre elles. Mais, il y a eu même des différences qualitatives qui se sont vérifiées à partir du moment où c'est l'action directe et militante au niveau 2 qui a fait éclater une crise déjà présente dans les pratiques pédagogiques du premier niveau. Cette crise elle-même n'a pu se généraliser jusqu'à l'appareil d'Etat que lorsque s'est établie la jonction avec la lutte de classe dont l'issue révolutionnaire est la destruction de l'Etat dominant.

J'ai fait état de trois niveaux de la pratique, de l'analyse et de la gestion. Il convient maintenant de décrire ces trois niveaux : d'abord dans leur généralité, comme des lieux que révèle l'analyse sociale. Ensuite, dans leur spécificité universitaire, comme je viens de l'esquisser. On posera ainsi les premiers fondements de l'analyse institutionnelle telle qu'on peut l'élaborer à partir de la récente crise.

Les notions de groupe, d'organisation et d'institution qui permettent de nommer, dans le langage courant, des niveaux du système social, peuvent également nous servir pour déterminer a priori les systèmes de référence de ce que j'appelle l'analyse institutionnelle.

1. Premier niveau. — Le groupe définit le niveau de la « base », et de la vie quotidienne. C'est l'unité de base : la classe, l'amphi, le bureau, l'atelier. C'est à ce

(12) Il arrive même que des psychosociologues et psychodramatistes pratiquent ouvertement la dénonciation à Royoumont auprès des Institutions répressives, de leurs collègues déviants.

niveau que se situent généralement l'acte socianalytique (même si « l'intervention » prétend aller un peu plus loin) aussi bien que l'autogestion pédagogique. Nous disons qu'à ce niveau du groupe il y a déjà de l'institution : les horaires, les cadences, les contrôles, les normes de travail sont les normes institutionnelles ici et maintenant, dans la classe, ou dans un atelier. Les études psychosociologiques dans les ateliers, à partir d'Elton Mayo, ont mis à jour ainsi, mais de manière détournée, ce que Marx appelle le « commandement du capital dans l'entreprise » ; ce commandement plonge ses racines jusqu'aux groupes de travailleurs, dans les ateliers et les bureaux. C'est la surveillance, c'est le chronométrage... Ce qui se passe dans ces groupes réels, aussi bien que dans les groupes artificiels réunis en Séminaires, ne relève donc pas d'une simple analyse psychologique et psychosociologique des relations humaines. Ces relations sont instituées (c'est-à-dire réglées par des institutions) et c'est cela que traduisent des concepts tels que celui des rapports de production au niveau de l'atelier (car on ne peut en traiter seulement au niveau du mode de production capitaliste dans son ensemble) ou celui des rapports de formation (et de domination) dans la classe. L'institution et déjà là, parmi nous, dans nos rapports, ici et maintenant. Elle est dans la disposition des lieux de travail ; dans les postes de travail, dans les rapports officiels d'autorité. (On placera ici l'institution familiale, un support essentiel du système).

2. Deuxième niveau. — L'organisation définit un niveau plus général et qui domine le premier niveau : ici se situent la Faculté ou l'Université, l'usine, l'établissement administratif. C'est un niveau de médiation entre l'Etat et la « société civile » et c'est à travers ce niveau que s'exerce et se réalise, comme le souligne Marx, le « commandement du Capital ». Pour nous, c'est également un niveau institutionnel : niveau des appareils, de la transmission, niveau aussi du Comité d'entreprise (cf. art. 15 de la loi du 27 décembre 1968 sur le droit syndical, référence y est faite à la loi de 1945 instituant les comités d'entreprise). C'est le niveau de l'organisation bureaucratique. A ce second niveau, les institutions prennent des formes juridiques (cf. les formes juridiques des entreprises. Loi du 27-12-68 instituant le droit syndical).

3. Troisième niveau. — L'institution, dans le langage classique (mais qui n'est plus déjà celui de Durkheim et des sociologues d'aujourd'hui tels que Talcott Parsons) c'était le niveau juridique et politique, le niveau de l'Etat.

A l'origine des grandes civilisations, dès que la production s'organise sur une grande échelle, l'Etat se forme. En même temps apparaît, dans les systèmes du « despotisme oriental », la première classe dominante. Une civilisation se libère de l'Etat oriental : à l'aurore grecque des sociétés occidentales, l'Etat et la classe dominante cessent de coïncider entièrement. La nouvelle classe dominante perd maintenant sa domination sur la propriété privée, et l'Etat devient son instrument. Au cours de l'histoire occidentale — une histoire spécifique, qui a rompu son lien original avec le « mode de production asiatique » — les classes dominantes changent en même temps que les Etats. Mais l'enjeu de la classe ascendante est toujours la conquête de l'appareil d'Etat.

Cela est particulièrement clair dans le passage de la société féodale à la société bourgeoise. L'Etat s'établit dans le compromis de la lutte des classes jusqu'au moment où, avec la Révolution française, il devient ce qu'il est pour nous encore, aujourd'hui : l'Etat de la bourgeoisie. Marx, puis Lénine ont montré cette naissance et cette fonction de l'Etat. Cela est déterminant pour le mouvement révolutionnaire, au point que, depuis maintenant à peu près un siècle, l'analyse politique et l'action n'atteignent leur véritable point de légitimité que si l'Etat — avec sa police, son armée et sa bureaucratie — s'y présente visiblement comme sujet premier de la critique, et comme ce qui doit être détruit.

Il est vrai, en effet, il est fondamental que la clé du changement révolutionnaire est dans la destruction de l'appareil d'Etat bourgeois. La société bourgeoise et capitaliste

ne cessera d'exister effectivement que lorsqu'elle aura perdu la tête, lorsqu'elle sera décapitée. Un Roi guillotiné, voilà le symbole le plus direct d'une révolution. La révolution n'est donc pas le coup d'Etat. C'est par dérision et mystification que ceux qui s'assurent ainsi le pouvoir se proclament parfois révolutionnaires. Une révolution populaire, c'est toujours un processus qui commence à remplacer l'Etat par une souveraineté polymorphe, par un nouveau système institutionnel qui ne soit plus asservi à la domination centrale, et dans lequel les institutions de la Société cessent d'être des institutions dominantes, (des institutions de la classe dominante).

Dès l'entrée dans la révolution, de nouvelles institutions, suscitées par le développement même du processus révolutionnaire, préfigurent ce que pourrait être la nouvelle société. Les institutions de la révolution, ce sont les clubs, les associations et plus généralement tout ce qui permet l'expression et l'exercice de la souveraineté collective. Dans tous les moments révolutionnaires que nous connaissons, et pour s'en tenir aux plus « classiques » : en 1789, en 1848, en 1871, en 1917 — à chaque fois nous voyons surgir (comme en Mai dernier) ces Assemblées générales permanentes qui expriment la libération de l'instituant dans la société, qui instituent de nouvelles formes de la vie sociale, qui inventent collectivement de nouvelles formes de régulation.

En même temps, une lutte s'engage entre la Révolution officielle et « la révolution dans la révolution ». Dès 1790, on dénonce à la fois les tenants de l'ancien régime et l'anarchie — les « gauchistes » et les « droitiers ». En concurrence avec les institutions révolutionnaires, on construit, dans la nouvelle égalité, des institutions issues de la Révolution. Et, déjà, c'est le reflux : on a souvent décrit, après TROTZKY, cette dialectique interne du procès révolutionnaire. La révolution permanente devrait signifier que la révolution ne devrait en fait jamais produire des institutions achevées — mais au contraire instituer de l'instituant, faire que la souveraineté collective ne s'allène plus dans des institutions qui à nouveau s'autonomisent.

On voit par là que le problème des institutions n'est pas seulement à situer comme ce qui s'oppose à l'Etat. Les institutions tendent à s'étatiser dans le temps même où la révolution commence par l'abolition de l'Etat ; les institutions tendent à devenir autonomes et par là, dominantes — c'est-à-dire encore au service de la nouvelle classe dominante et le processus instituant participe alors à la construction de la nouvelle classe. Les institutions deviennent institutions de cette classe. C'est certainement par un procès semblable que se constitue la nouvelle idéologie. En 89, les idées de liberté, d'égalité sont partagées par tous et ont une portée universelle. Mais elles sont détournées ensuite — « récupérées » — par la classe dominante, et la liberté devient sa liberté. Des restrictions, des aménagements endiguent, dans la Déclaration des Droits de l'Homme, dès les premiers textes, la subversion et fondent la nouvelle domination. A l'intérieur même de l'idéologie révolutionnaire, une lutte est engagée pour le détournement du sens, et pour transformer un discours vrai sur la société en idéologie dominante.

Détournement des institutions, détournement des idéologies : ces deux mouvements solidaires sont le produit de la crise révolutionnaire. L'idéologie et les institutions deviennent de nouvelles digues, de nouvelles formes du refoulement social. Alors, le nouvel Etat se maintient en pénétrant tous les pores de la société, en habituant les sujets à l'obéissance, en contrôlant l'information, la morale publique, les modes d'agir et de penser, tout ce que les sociologues durkhémiens, serviteurs idéologues de l'Etat, ont appelé au début de ce siècle, des institutions. L'analyse institutionnelle se propose de mettre au jour ce double jeu institutionnel, cette lutte de l'instituant et de l'institué, de remonter à l'Etat à partir des institutions dominantes. L'élaboration théorique a également une portée pratique directe. Elle s'énonce aujourd'hui dans les discussions théoriques à propos de l'autogestion : il s'agit, en bref, de l'effet à escompter d'une « autogestion » des institutions entreprise ici, et dès maintenant. Le problème s'est posé, en particulier, à propos de l'enseignement.

Les institutions d'enseignement et d'éducation ont, dans ce système de contrôle et de contrainte permanente une fonction déterminante. De plus en plus, leur sort est

lié à celui de l'Etat. Si l'Etat s'effondre, elles se décomposent aussitôt. Mais inversement, nous avons vérifié dans la crise de Mai que la détérioration des institutions universitaires, véhicule essentiel de l'idéologie dominante, entraîne sinon la chute immédiate de l'Etat du moins déjà un dépérissement de l'idéologie. La destruction de l'Etat mandarin (13) préparerait, ainsi à long terme, à condition de s'articuler avec une crise plus générale, l'anéantissement de l'appareil d'Etat. Il en va de même d'ailleurs pour les institutions de l'information et de la culture. On reviendra sur ce point.

(Suite et fin dans « Interéducation » n° 9).

Georges LAPASSADE.

(13 Le système universitaire traditionnel est une forme mixte de « despotisme oriental » (d'où la notion de « mandarins », bureaucrates de la pensée « asiatique ») et de féodalisme. D'où les relations complexes et spécifiques de l'Etat moderne avec cet Etat dans l'Etat. Curieusement, en y instituant l'autonomie de la cogestion, l'Etat se renforce parce qu'il affaiblit l'autorité mandarinale et l'autonomie des fiefs.

CORRESPONDANTS I.P.É.M.

Pour vous informer sur l'I.P.E.M., pour créer un groupe de travail, pour échanger, écrivez à :

- 24 : Mme J. LE GOFF, Le Petit Mas, Sarlat.
- 31 : Mme M. CATHALA, 26, rue Capus, Toulouse, tél. 52-34-68.
- 50 : M. G. CROCHET, groupe scolaire, St-Hilaire-du-Harcouët.
- 54 : Mme M.-P. THOMAS, 5, rue Charles-Péguy, Jarny.
- 59 : M. A. BARBE, 22, rue Mirabeau, Loos.
- 64 : Mlle F. NOGUÈS, école Saint-Cricq, Oloron.
- 69 : M. Y. BERNET, instituteur, Grézieu-la-Varenne.
- 75 : Mme R. GINESTE, 69, rue de la Tombe-Issolre, Paris-14^e, tél. 707-27-66.
- 77 : M. Y. TROUBAT, école communale, Villeroy, 77-Charny.
- 78 : M. M. DELÉPINE, rue du Port-Marly, Marly-le-Roi.
- 91 : M. J. DOUVENOT, école de garçons, Saulx-les-Chartreux, tél. 920-71-87.
- 92 : M. et Mme BOURGAREL, 20, rue H.-Barbusse, Gennevilliers, tél. 733-17-93.
- 93 : M. J. RENAUD, 37 C. Parc des Courtilières, Pantin, tél. 833-20-81.
- 94 : M. FALIGAND, 8, allée Roland-Garros, Orly, tél. 235-43-73.
- 95 : M. A. BONBONNELLE, Ecole du Centre, Villiers-le-Bel, tél. 990-08-13, P. 096.
- C.A. : Mme G. PRÉFONTAINE, 250 de la Saudrays, Boucherville, P.Q. Canada, tél. 655-50-87.
- E : Señor S. HERRERO-PALLARDO, Ruiz-Morote, 12, Ciudad Real, España.
- P : Senhor V.-M. de AZEVEDO DUARTE, Rua Andaluz-17, 3^e Esq., Lisboa-1.
- PR : Señorita Zoila FIELD, Castilla 126, Lima, Perú.
- R.A. : Señorita Estela MINERVINI, Sarmiento 3425, Santa Fé, República Argentina.

le développement de la capacité de lecture

Cette note d'information concerne un cours donné à l'Institut Universitaire de Technologie de Montpellier.

I. EXPOSE DES MOTIFS

11. — Pourquoi et comment.

Dans le courant du premier trimestre 1967, M. FALGUEIRETTES, directeur de l'Institut Universitaire de Technologie de Montpellier, envisagea de mettre au programme de première année, un cours de Développement de la Capacité de Lecture (D.C.L.).

Un certain nombre d'informations me furent demandées quant à l'intérêt d'un tel cours et aux résultats qui pouvaient en être attendus. Je fournis à ces questions des réponses tirées de l'expérience acquise depuis plusieurs années par le Centre que je dirige. Notamment, les éléments d'une analyse statistique établie sur un échantillonnage de plusieurs milliers d'élèves.

12. — Décision.

La décision fut prise définitivement au mois de juin, au cours d'une réunion pédagogique à laquelle je participais.

13. — Organisation de l'Institut Universitaire de Technologie.

L'I.U.T. de Montpellier comprenait, au cours de l'année scolaire 1967-1968, deux départements : un département d'Informatique qui forme des cadres d'informaticiens, un département d'Administration des Entreprises qui forme des cadres de gestion.

L'effectif total des deux départements est d'environ 120 étudiants.

La création de plusieurs départements nouveaux est prévue pour l'année 68-69 conjointement à l'augmentation des effectifs dans chaque département.

La direction du département Informatique est assurée par M. le Professeur PERROCHON, la direction du département Administration des Entreprises est assurée par M. le Professeur SAUMADE.

II. LES OBJECTIFS VISES

21. — Spécification.

Les objectifs visés en mettant le cours de D.C.L. au programme étaient principalement les suivants : développer chez ces étudiants :

- 211. une meilleure capacité de lecture,
- 212. une meilleure capacité d'analyse des textes lus,
- 213. une meilleure technique d'acquisition des connaissances.
- 214. (accessoirement et d'une manière plus générale) le goût et l'habitude de la lecture.

22. — Un élément déterminant.

Les responsables de l'I.U.T. considèrent en effet qu'on doit tenir compte d'un élément qui devient déterminant à notre époque, à savoir la différence importante entre l'acquisition d'un contenu, ou matière de connaissance, et l'acquisition d'une technique d'action, ou développement d'une capacité. Cette distinction devient effectivement fondamentale à l'heure actuelle

En effet, les contenus se démodent rapidement alors que l'acquisition et le développement d'une capacité apparaissent de plus en plus comme un acquis de base et, de plus, permanent.

En Informatique par exemple, comme dans la plupart des disciplines technologiques actuellement acquises par un étudiant seront à peu près totalement périmées dans cinq ans.

Qu'advient-il à celui-ci s'il n'a pas acquis de bonnes techniques d'information et d'acquisition des connaissances ? S'il n'a pas intégré réellement la notion de mise à jour, continue et d'éducation permanente ?

III. LES RESULTATS OBTENUS

31. — Quelques explications.

Avant de voir dans quelle mesure les différents objectifs visés ont été atteints, quelques explications complémentaires sont peut-être utiles.

Quand nous disons : développer une meilleure capacité de lecture, qu'est-ce que cela signifie exactement ?

Pour le préciser, précisons ce que nous entendons par Capacité de Lecture.

32. — La Capacité de Lecture.

La Capacité de Lecture est, pour nous, l'aptitude à effectuer, à partir d'un texte écrit, un certain nombre d'opérations dont les principales sont les suivantes et dont l'enchaînement constitue l'acte de lire :

- 321. Décodage des signes
- 322. Perception des significations (compréhension). Cette opération inclut des niveaux complexes et différenciés que nous n'essaierons pas d'analyser ici.
- 323. Analyse et évaluation du message,
- 324. Intégration (classement et mémorisation).

Améliorer la Capacité de Lecture, c'est donc améliorer l'effectuation de l'ensemble de ces opérations.

33. — Les critères.

Afin de juger dans quelle mesure cet objectif est atteint, on prend en considération principalement les éléments suivants qui sont mesurés d'un bout à l'autre du cours :

- a) la compréhension des textes lus,

- b) la mémorisation des textes lus,
- c) la vitesse de lecture.

34. — Les résultats chiffrés.

Voici résumés dans un tableau très succinct les principaux éléments qui permettent d'évaluer dans quelle mesure l'objectif d'amélioration de la Capacité de Lecture a été atteint.

	VITESSE		EFFICIENCE		PROGRESSION DE L'EFFICIENCE
	Départ	Arrivée	Départ	Arrivée	%
	1	2	3	4	5
a) L'ensemble des Etudiants ..	232	966	185	717	286
b) Les 12 étudiants les plus forts (10 %)	267	1 411	234	1 187	408

On peut voir, en effet, en ce qui concerne la vitesse pure de lecture, que celle-ci a été plus que quadruplée en moyenne pour l'ensemble des étudiants. (Ligne a, colonnes 1 et 2.)

Elle a été plus que quintuplée (presque sextuplée) pour le groupe des 12 meilleurs étudiants. (Ligne b, colonnes 1 et 2.)

Dans le même temps, l'efficacité (valeur tenant compte de la compréhension, de la mémorisation et de la vitesse) a été pratiquement quadruplée pour l'ensemble des étudiants, et plus que quintuplée pour le groupe des 12 meilleurs étudiants. (Colonnes 3, 4 et 5, lignes a et b.)

On imagine l'avantage dont disposent maintenant ces étudiants pour la poursuite de leurs études, et ensuite pour leur vie professionnelle.

35. — Capacité d'analyse.

En ce qui concerne la capacité d'analyse et d'évaluation qui ne peut être évaluée que subjectivement, l'ensemble des étudiants estime avoir amélioré ces éléments de façon appréciable.

36. — Plus agréable.

Non seulement la plupart d'entre eux expriment le fait qu'ils lisent beaucoup plus vite qu'auparavant (de 2 à 3 fois), mais aussi que la lecture est devenue beaucoup plus facile et agréable. Ceci n'est pas surprenant, une activité mieux effectuée devient objectivement et subjectivement plus aisée et plus agréable.

37. — Aimer lire.

Il en découle que le dernier objectif mentionné plus haut, c'est-à-dire développer le goût et l'aptitude de la lecture, est atteint d'une manière naturelle à partir du moment où cette activité est ressentie comme facile et agréable.

38. — Après 20 heures de cours.

Certains résultats individuels peuvent être considérés comme très bons. Après vingt heures de cours, un nombre appréciable des étudiants a, par exemple, été capable de lire un texte de Claude LEVI-STRAUSS extrait de « TRISTES TROPIQUES » et décrivant les structures sociales et les mœurs des Nambikwaras, à des vitesses variant de 1 200 à 2 000 mots/mnute, avec une compréhension excellente. Ces mêmes étudiants ont été capables, à l'issue de cette lecture et sans report au texte, d'effectuer un travail d'analyse et de synthèse correct sur ce même texte.

IV. CONCLUSION

41. — Objectifs atteints ?

Peut-on conclure que les objectifs ont été atteints ?

Une analyse plus fine basée sur un traitement par ordinateur va être faite à Montpellier et nous donnera des éléments beaucoup plus complets sur ce point.

Dès maintenant cependant, on peut dire que les objectifs ont été atteints d'une façon satisfaisante, à très satisfaisante pour plus de 80 % des étudiants. Les 20 % restants ont des résultats que l'on peut qualifier de moyens. Aucun des étudiants n'a amélioré sa capacité de lecture de moins de 100 % (doublement).

42. — L'intérêt.

Questionnés sur l'intérêt des différents cours de leur programme, plus de 80 % des étudiants ont classé le cours de D.C.L. dans la catégorie : Intéressant, très Intéressant, certains même dans la catégorie : Intérêt exceptionnel. Il semble bien, en effet, que la plupart d'entre eux soient conscients de l'apport que représentent pour eux de tels cours.

43. — Résultats supérieurs.

En comparant ces résultats à ceux de notre pratique privée (enseignement oral en petits groupes ou enseignement par correspondance), il apparaît que cet enseignement donné dans le cadre universitaire a obtenu des résultats nettement supérieurs aux résultats habituellement enregistrés.

Nous essaierons bientôt de formuler des hypothèses sur cette différence. Mais quelles que puissent être ces hypothèses, la qualité de ces résultats semble indiquer que l'insertion de cet enseignement, en première année de l'enseignement supérieur, trouve remarquablement et efficacement sa place. Il pourrait également être placé en dernière ou avant-dernière année du 2^e cycle. Le matériel et la progression pédagogique sont préparés pour convenir à des adolescents à partir de l'âge de 16 ans.

44. — Des changements profonds.

Je crois qu'au-delà des aspects pédagogiques signalés ci-dessus, la mise au programme de cours comme celui-ci donné à l'université Indique que des changements profonds et positifs sont en cours de réalisation. On ne peut que s'en réjouir en rappelant d'ailleurs que le Développement de la Capacité de Lecture (Reading Improvement) est inscrit au programme de la plupart des meilleures Universités américaines depuis de nombreuses années déjà.

Claude PHILIPPE, Juin 1968.

écouter, lire, regarder

Vous avez écouté un disque, une émission radio, vous avez lu une revue, un livre, vous avez regardé un film, une exposition... Ecrivez-nous votre point de vue, « Interéducation » le publiera dans cette rubrique.

DISQUES

MESSIAEN (5 Rechants), **XENAKIS** (Nuits), **PENDERECKI** (Stabat Mater), Ed. Erato, STU 70.457, 30/33, gravure universelle. Trois œuvres-phares du XX^e siècle, une interprétation scrupuleuse et inspirée (direction Marcel Couraud), un enregistrement sans reproche, une gravure de grande qualité, une pochette solide aux notices trilingues : à ne pas manquer (m.f.).

L'OUVERTURE n° 2, Ed. Musique et Culture, MC 3.005, 30/33, monaural. **Mozart** : L'Enlèvement au Sérail ; **Beethoven** : Coriolan. Ce disque est la suite « historique » de celui que j'ai recommandé dans la rubrique précédente, il lui est comparable en qualité technique et pédagogique (m.f.).

TIBET-NEPAL : Musique bouddhiste lamaïque, Ed. Boîte-à-Musique LDA 104, 30/33, monaural. La qualité des disques de musique ethnique édités par B.A.M. est rigoureusement constante et d'un haut niveau : concluez ! Qui plus est, les enregistrements de musique tibétaine sont rarissimes sur le marché français. (m.f.).

ADRE BRETON, Ed. Seghers-Adès 4.034, 17/33, monaural. Dits par Roger Blin vous trouverez : L'union libre, L'air de l'eau, Guerre, Le revolver à cheveux blancs, Vigilance, Cours-les toutes, Sur la route de San Remo. Commentaire bref mais synthétique de Pierre Seghers. Une très bonne gravure. (m.f.)

RADIO

L'ERE DES COMMUNICATIONS DE MASSE (R. Puydorat) PARIS 312 m, le dimanche à 11 heures. Emission du 29-12 : **L'école parallèle** : Les jeunes sont soumis à deux systèmes d'information différents : un flux de source scolaire, universitaire,

qui se prétend structuré, cohérent, dont les motivations reposent sur des satisfactions différées et dont les effets (moraux, sociaux, psychologiques) n'ont jamais vraiment été étudiés d'une part et un flux de source sociale, fourmillant, multiforme, omniprésent, aux messages diffus, incohérents, contradictoires, procurant des satisfactions immédiates d'autre part. Ces deux systèmes, par leur incoordination, leur parallélisme, entrent en conflit. (m.v.)

PERIODIQUES

BORDON, Revista de orientación pedagógica, n° 158-159 (octobre 1968), Serrano 127, Madrid-6. Grâce à la vigilance de Salvador Herrero-Pallardó (correspondant I.P.E.M. pour l'Espagne), j'ai pu lire ce numéro de Bordon consacré aux « **Problèmes et techniques de l'éducation musicale** ». Volume très intéressant pour les familiers du castillan, contré sur le « Schulwerk » de K. Orff et clos par une bibliographie sur le thème. (m.f.)

LIVRES

LE SITUATIONNISME OU LA NOUVELLE INTERNATIONALE (Eliane Brau), Nouvelles Editions Debrasse, br., 115 x 195, 189 p., 18 photos, 12 F. Table : 1. Qu'est-ce que l'I.S. ; 2. Le combat à découvert ; 3. Les origines de l'I.S. ; 4. Le maintien de la rigueur doctrinale ; 5. Le phénomène Provo ; 6. La recherche d'une cohérence révolutionnaire ; 7. L'I.S. et la Commune Etudiante ; 8. Lexique ; 9. Bibliographie. Des commentaires de la révolte de mai 68, seul — me semble-t-il — Robert Estivals (**Communication**, 12) a esquissé une analyse de l'influence de la doctrine de l'I.S. dans les origines du mouvement né à Nanterre. Analyse insuffisante que le livre d'E. Brau — elle-même membre de l'I.S. — permet de dépasser. S'il n'est pas question pour les éducateurs modernes de devenir « situationnistes », il appartient à chacun de nous de reconnaître ses alliés. Proclamant sa volonté d'aboutir « à la réalisation internationale du pouvoir absolu des conseils ouvriers », l'I.S. peut être un de ses alliés. A condition que dans une prochaine étape révolutionnaire, ce radicalisme ne se réduise pas à un terrorisme lâche et borné. Comportement dont certains prétendus membres de l'I.S. ont fait montre il y a peu. Mais au-delà de cette réserve capitale, je suis convaincu de l'aide que nous apportent les analyses de l'I.S. (Cf. aussi : G. Debord « **La Société du Spectacle** », Ed. Buchet-Chastel et R. Vanelgem « **Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes génération** », Ed. Gallimard) ; je pense même que des secteurs de l'activité situationniste peuvent trouver des échos dans notre pratique pédagogique quotidienne (cf. : la psychogéographie et les détournements). (m.f.)

LES MATHÉMATIQUES AU COIN DU FEU (G.L.S. Shackle). Ed. Dunod, 150 x 215, br., 172 pages. Cet ouvrage est sous-titré : Quelques principes présentés aux enfants. A la 18^e page, ma flamme était tombée, mon intérêt éteint, mon ardeur refroidie. « La formule générale du livre est une conversation entre deux enfants et une grande personne », dit l'auteur. Des mots, des mots, des ...maux de tête. « J'ai pensé qu'on allégerait l'exposé en laissant à Georges et Lucie le soin de conclure par une formule claire », dit-il encore. L'auteur semble faire ici son autocritique : lourdeur, obscurité ; dogmatisme, avec suite au prochain numéro : « Demain, je vous montrerai... Un jour prochain, je vous dirai... Un autre jour, je vous montrerai... Un jour prochain, je vous montrerai... » Quant aux deux enfants, je vous en souhaite trois douzaines du même genre chaque année : perméables aux abstractions, disponibles pour le dogmatisme, obéissants. (m.v.)

LA BIONIQUE (L. Gérardin), Hachette, br., 125 x 190, 256 p., nombreux croquis et photos, 12,50 F. Table : 1. Qu'est-ce que la bionique ? ; 2. Mesure et codage de l'infor-

mation; 3. Systèmes et modèles; 4. Communication dans l'organisme; 5. Les univers des sens; 6. Formes et couleurs; 7. Migrateurs et voyageurs; 8. Quelques radars naturels; 9. Education, apprentissage et autoorganisation; 10. Mémoires biologiques; 11. L'intelligence artificielle; 12. Vie et énergie; 13. L'avenir est illimité. La bionique, contraction de biologie électronique, peut se définir comme la science des systèmes dont le fonctionnement est inspiré de ceux des êtres vivants. Semblable définition persuadera, je pense, tous ceux que les processus d'apprentissage intéressent qu'ils ne peuvent ignorer la bionique. Excellent vulgarisateur, L. Gérardin ne cède ni à la facilité ni à la pédanterie. Malheureusement, ce livre (très recommandable) est si mal broché qu'un premier cahier s'en est détaché en cours de lecture à la page 70. (m.f.)

L'EDUCATION ET SON CLIMAT (Suzanne Peset). Les Editions Ouvrières, br., 140 × 190, 232 pages, 10,20 F. L'éducation est l'œuvre commune de l'éducateur et de l'élève. Elle doit faire de nous, non des êtres passifs, mais des êtres indéfiniment perfectibles, sachant reconnaître les faits, admettre leurs erreurs, essayant d'y remédier et d'en atténuer les conséquences fâcheuses, contribuant ainsi à l'ordre véritable. Eduquer, c'est devoir enseigner ce que nous n'avons pas su apprendre, c'est développer en l'enfant la faculté d'aimer, c'est développer l'aptitude aux rapports humains, c'est convaincre et non s'imposer. Pour convaincre quelqu'un, il faut savoir ce qu'il sait, deviner ce qu'il sent, afin de l'amener à réfléchir à partir de sa propre expérience. Il ne peut donc pas y avoir, en éducation, un automatisme instinctif, mais une ligne de conduite souple, tenant compte des exigences profondes de la personnalité de chaque enfant, et déterminée par l'attitude de réceptivité, de disponibilité intellectuelle, qui devrait être celle de l'éducateur. (m.v.)

CHANSONS DES FILLES DE MAI (A. de Céspedes), Ed. du Seuil, br., 115 × 175, 93 p. Souvenirs des beaux jours, ces vingt poèmes sont l'hommage enthousiaste à l'amour, à la jeunesse et à la révolution. C'est-à-dire à la vie. Ecrits directement en français par la célèbre romancière italienne qui avance que « la femme — par sa nature — a le pouvoir d'exprimer avec plus de passion ce qu'elle vit et ressent ». (m.f.)

ASPHYXIANTE CULTURE (J. Dubuffet), Ed. J.-J. Pauvert, br., 90 × 180, 151 p., 8,25 F. J. Dubuffet a rédigé son libellé avant mai. Ce qu'il y écrit a été réécrit sur les murs de la révolte. Quand on voit la violence des réactions aux activités anti-culturelles (Odéon, Avignon, détérioration de tableaux, Caen...) que nous connaissons depuis huit mois, on est contraint d'admettre que la révolution culturelle (la révolution de la vie, je l'ai déjà dit ici) est une nécessité dont l'urgence échappe même à la grande majorité des révolutionnaires les plus sincères et les plus actifs. Changer la vie, postuler sur la créativité de chacun impose que nous sachions nous débarrasser de cette asphyxiante culture que dénonce J. Dubuffet; dénonciation dans laquelle il a raison de s'en prendre aux professeurs, tant notre comportement quasi-religieux devant la Culture me semble novice. Ce livre nous concerne. (m.f.)

LA PERSONNALITE DE L'ENFANT (Roger Mucchielli). Les Editions Sociales Françaises, br., 160 × 240, 198 pages, 14,40 F. Table: 1. L'univers des deux premières années: la vie intra-utérine, la naissance, la première année, la seconde année; 2. L'univers magique de 2 à 6 ans: le langage, animisme et fantasmes, la jalousie, la découverte du sexe, la relation affective avec le père, le désertisme familial, le stade œdipien, l'oscillation entre deux univers, l'identification, les fixations; 3. L'univers de la première socialisation: l'enfant de 6 ans, l'école, les camarades et les jeux, les parents et la famille; 4. L'univers de la puberté: la prépuberté, la puberté; 5. L'univers de l'adolescence: la phases hétéro-sexuelle, les amitiés multiples, la crise d'originalité juvénile, la construction de l'Univers objectif et de la personnalité adulte. Ouvrage intéressant. (m.v.)

VOCABULAIRE ORAL DES ENFANTS DE 5 A 8 ANS AU CANADA FRANÇAIS (R. et G. Préfontaine), Ed. Librairie Beauchemin Limitée, 450, Av. Beaumont, Montréal - 15, P.Q. Canada, br., 140 × 220, 149 p. Depuis deux ans, l'I.P.E.M. contribue à faire connaître « LE SABLIER » en France. Cette « méthode » — véritablement originale, moderne et complète (la seule ?) — gagne de nouveaux utilisateurs chaque mois grâce aux nombreux séminaires organisés par R. et G. Préfontaine. Tant mieux ! Résultat d'un travail scientifique, ce livre est d'un grand intérêt pour tous ceux qui cherchent à améliorer la pédagogie de la langue maternelle puisqu'il donne des listes de mots (classements alphabétiques et fréquentiels) et une remarquable méthodologie de l'acquisition orthographique. Indispensable. (m.f.)

PARENTS ET MAITRES FACE A L'ÉCHEC SCOLAIRE (J. Holt), Ed. Casterman, br., 140 × 200, 201 pages, 12,45 F. Table : 1. Stratégie : traite des moyens par lesquels les enfants essaient d'affronter ou d'esquiver les exigences scolaires des adultes à leur égard ; 2. La peur et l'échec : traite de l'interaction de la peur et de l'échec chez ces enfants et de ses effets sur leur stratégie et leur scolarité ; 3. L'instruction réelle : traite de la différence entre ce que les enfants paraissent ou doivent savoir et ce qu'ils savent réellement ; 4. L'échec scolaire : analyse la façon dont l'échec développe de mauvaises stratégies ; engendre la peur chez les enfants, dispense une instruction généralement fragmentaire, faussée, éphémère et, d'une façon générale, ne répond pas aux besoins réels de l'enfant. La plupart des enfants échouent à l'école, parce qu'ils : — ont peur : peur d'échouer, de décevoir, de contrarier ; — s'ennulent : ce qui est dispensé est trop peu à la mesure de leur intelligence, de leurs possibilités et de leurs dons ; — sont déconcertés ; noyés par des torrents de mots (n'ayant généralement que peu ou pas de sens ; contradictoires ; sans liaison avec ce qu'ils savent vraiment, avec l'image approximative du réel qu'ils promènent dans leur esprit). Cet ouvrage : une sensibilisation (à des processus psychologiques) créée à partir des situations concrètes, des observations banales. (m.v.)

PLUS VIVANTS QUE JAMAIS (P. Peuchmaurd), Ed. Robert Laffont, b., 100 × 175, 171 p., 7 F. Enfin un livre écrit par un barricadier. Au milieu de tant d'analyses d'observateurs, ce récit nous ramène à la réalité, à l'enthousiasme, à la passion. (m.f.)

T. V.

CADENCES, 1^{re} chaîne, 18 h 45, un mercredi sur deux. J'ai admiré la brève analyse (3 siècles de piano en 10 minutes !) de Claude Helffer dans l'émission du 29-01-69. (m.f.)

m.f. : Michel FALIGAND,

m.v. : Marcel VAN OVERBECK.

I.P.E.M. : JEUDI PEDAGOGIQUE

Le 17 avril à 9 heures, école de garçons, 1, rue du Colonel-Fabien, 94^e-Valenton, échanges sur le thème :

LE JOURNAL SCOLAIRE.

Entrée (et sortie) libre (s).

analyse d'ouvrage

LES TROUBLES DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT : par le Pr SEEMAN
Traduction du tchèque en français par Mme MUSSAFIA, revue par le Dr LACROIX
 Edition : Presses académiques européennes, Bruxelles, Librairie Maloine - Paris
 (312 pages).

1 - LA TRADUCTION, TOUT A FAIT REMARQUABLE, fait oublier que le texte original n'a pas été écrit en français. Cependant, une première lecture n'épuise pas le contenu, c'est un livre auquel on se réfère qu'il est bon de garder à proximité, un manuel. Il s'en dégage néanmoins une doctrine claire, cohérente, moderne.

Dans sa brève Introduction, le Dr HENNEBERT (BIAP) se réjouit de l'opportunité de la parution de ce livre, alors que « les disciplines intéressées par la voix et le langage manifestent une tendance, un désir de se côtoyer et d'échanger des idées ». L'interpénétration des disciplines est en effet réalisée ici avec une rare réussite : chercheurs et praticiens, médecins et pédagogues, spécialistes du diagnostic et spécialistes du traitement, tous se reporteront à ce livre avec une égale satisfaction.

Je ne sais ce qu'il faut louer le plus : les considérations savantes anatomiques, physiologiques, médicales, voire chirurgicales et prothétiques ou les analyses psycho-pédagogiques toujours soucieuses de s'ajuster aux personnalités enfantines.

**

La table des matières très détaillée (7 pages) qui comporte parfois plusieurs mentions par page et un index des noms techniques classés par ordre alphabétique, avec n° des pages de référence, contribuent à faire de l'ouvrage un outil de travail.

A la fin de chaque chapitre, la bibliographie présente des titres parus au XX^{me} siècle jusqu'en 1961. Les travaux cités sont de nationalités diverses : tchèque, russe, allemande, française et anglo-saxonne.

Compte tenu de la date de parution de l'édition originale (1961), les travaux récents, notamment en langue française, n'apparaissent pas : pas de référence aux docteurs Ajuria-guerra, Diatkine, Tomatis, etc.

2 - IMPORTANT TRAVAIL DE SYNTHÈSE : il faut souligner la confluence des résultats de la clinique et de la recherche expérimentale, la confrontation objective des thèses, des méthodes diagnostiques et de traitements. Les considérations théoriques et les présentations de cas alternent heureusement.

3 - ANALYSE DU CONTENU : dans un premier chapitre consacré au développement normal du langage chez l'enfant, l'accent est mis sur l'unité fonctionnelle de l'écorce cérébrale, sur les connexions des analyseurs de l'audition, de la vision et du mouvement et sur leurs influences coordonnées dans le développement du langage et par suite de la pensée. L'importance de l'entourage linguistique de l'enfant est souligné. Les conseils pédagogiques abondent : exemples : « ce qui est bien, c'est de stimuler l'enfant à parler, non de le forcer à répéter... faire semblant d'attendre avec admiration et joie afin d'exploiter l'influence stimulante de l'émotion... recourir à la contradiction (ludique) ».

Les débuts du langage sont montrés en liaison avec le développement psychique ultérieur.

*
**

Les chapitres suivants sont consacrés à l'étude des troubles.

La thèse originale de l'auteur relative à l'audi-mutité est présentée.

Suit une longue analyse de l'enfant dyslalique ; et la présentation de principes d'action : tout défaut d'articulation doit être corrigé aussi tôt que possible, notamment avant 6 ans.

A Prague, avant 1940, 35 000 enfants ont été examinés individuellement.

Dyslalie, retard des fonctions motrices, et dyslexie vont souvent de pair, d'où la nécessité d'intervenir tôt.

Les exercices doivent être de courte durée : 2 à 3 mn, mais nombreux, 20 à 30 par jour.

Autres principes insolites en France :

« Il est faux d'instruire continuellement l'enfant sur la façon dont il doit poser la bouche, mouvoir la langue... un contrôle conscient de la position de la langue ou des mouvements d'articulation amène à des mouvements artificiels, à une tension inutile des muscles... Il est avantageux d'arriver aux sons erronés à l'aide des sons auxiliaires que l'enfant est capable de prononcer correctement... que l'enfant ne remarque même pas notre intention d'exercer la prononciation du son qu'il dit mal ». Ces mesures impliquent que la personne qui assure la réduction des troubles soit très familière à l'enfant.

Action minimale : prononcer le nouveau son légèrement, doucement, sans force ni mouvement exagérés. On obtient ainsi l'élimination des hyperfonctions pathologiques ou des mouvements associés inutiles.

En particulier, traitement du :

- zézaiement (recours aux sondes de Gutzmann) ;
- nasonnement, avec ou sans malformations (divisions palatines notamment) ;
- défaut des vibrantes.

D'une façon générale, commencer tôt dès après la 3^{me} année « plus l'enfant est âgé, plus la prononciation incorrecte est fixée, plus la suppression des liaisons d'innervation est difficile » et intervenir de façon intensive. Alors, la durée qui convient varie d'une semaine à quelques mois.

*
**

L'enfant sourd ou hypoacousique.

L'examen auditif détaillé est difficile et long à pratiquer.

Principes de l'éducation auditive : (prévention, dépistage, appareillage, emploi de magnétophone, de l'alphabet des doigts, de la lecture globale labiale).

« Perfectionner la compréhension de la parole par l'entremise de larges parties de l'écorce cérébrale (collaboration de l'analyseur auditif avec les analyseurs visuel, tactile, moteur-kinesthésique). L'audition et la vue se complètent dans la compréhension des sons ».

Dès le tout jeune âge, nous donnons des appareils auditifs aux petits enfants entre 1, 1 1/2 et 2 ans. « L'enfant doit porter l'appareil toute la journée si possible... ».

« Plus tôt un enfant sourd emploie le langage articulé, plus rapidement se développent ses facultés psychiques ».

Partir de la phrase simple, donc de la pensée.

Se convaincre qu'il est possible d'obtenir un développement parfait du langage, aussi bien du côté grammatical que syntactique, déjà dans l'âge pré-scolaire, même chez les enfants gravement hypoacousiques.

*
**

L'enfant bègue.

L'auteur a particulièrement étudié cette question.

« Le bégaiement, la plus pénible de toutes les névroses, menace d'influencer la vie intime et sociale du bègue, et d'amener de graves retentissements sur son psychisme ».

Symptômes : désintégration de la coordination de tous les mouvements qui participent à l'acte de la parole (phonatoires, respiratoires) et troubles psychiques. Examens à l'aide du pneumographe et du phonoscope.

Analyse des causes : la dystonie neuro-végétative, si fréquente chez les bègues, est le signe d'une inhibition insuffisante des mécanismes sous-corticaux par l'écorce cérébrale (cercle vicieux des modifications psychiques et neuro-végétatives). L'activité du strio-pallidum est troublée par la peur de bégayer, ce qui a comme suite le développement des hyperkinésies et des hypertonies du système musculaire des organes phonateurs.

Le traitement est nécessairement complexe (principe non adopté jusqu'à présent) à la fois médical, psychothérapique et pédagogique.

- traitement sédatif, sommeil prolongé,
- implication de l'entourage, développement de la maîtrise de soi, recours à la joie par la réussite,
- éducation de l'habileté manuelle, exercices de respiration, de relaxation, de disponibilité verbale, de lecture, de récit, de conversation.

Rejet du recours au langage monotone et monodynamique parce que non-naturel, la thérapie d'exercice devient le véhicule de la psychothérapie : elle implique le recours à la force suggestive de la joie liée au succès. Là encore, l'intervention doit être précoce, intense et de courte durée.

*
**

Un chapitre réservé aux troubles du langage chez les enfants déficients intellectuels fait apparaître que le traitement est qualitativement le même mais cependant de plus longue durée, plus pénible, et demande une plus grande patience.

*
**

Dans un but de prévention des troubles, d'hygiène de la voix et de traitement des troubles, il est nécessaire que soit partout envisagée la formation logopédique de tous les instituteurs dans les Ecoles Normales, et que les parents et le public soient éclairés sur les aspects essentiels.

*
**

Ce souhait de l'auteur me paraît raisonnable, comme beaucoup d'autres dans ce livre, il pourra cependant surprendre les lecteurs français, alors que dans notre pays, la mode de la spécialisation conduit à des interventions d'orthophonistes, éventuellement auprès d'enfants d'école maternelle ; mesures qui démobilisent parfois les maîtres omnipraticiens dans leurs efforts pour amener les enfants à bien parler.

André INIZAN.

dossiers pédagogiques

Voici la liste des dossiers pédagogiques que l'Institut Parisien de l'Ecole Moderne met à la disposition de ses ADHERENTS EXCLUSIVEMENT. Pour emprunter un dossier, adressez une liste d'au moins trois titres (prévoir les cas d'indisponibilité) à : M. J. RENAUD, 37 C, Parc des Courtilières, 93 - Pantin. Tél. : 833-20-81.

DOSSIERS DISPONIBLES

- | | |
|---|---|
| 1. Travaux Manuels, Albums | 26. Psychothérapie, Rééducations |
| 2. Géographie, Histoire | 27. Poésie, Théâtre libres |
| 3. 2 ^e degré : 1 ^{er} cycle | 28. Education musicale |
| 4. Danses | 29. Institutions |
| 5. Rédaction, Grammaire | 30. Individualisation du travail |
| 6. Contrôles, Tests, Notes | 31. Psychologie sociale |
| 7. Modernisation matérielle d'une classe | 33. Documentation Générale (Catalogues) |
| 8. Relations humaines | 34. Relations I.P.E.M. - Mouvement Freinet (photocopies) |
| 9. Education sexuelle | 35. Classes d'Inadaptés |
| 10. Psychologie de l'enfant | 36. Maternelles |
| 11. Enseignement Programmé, Pédagogie cybernétique | 37. Enseignement du français, Linguistique |
| 12. Psychologie des profondeurs, Psychanalyse | 38. Classes de Transition et Terminales |
| 13. Education Physique | 39. Textes officiels |
| 14. Mathématique | 40. Techniques graphiques |
| 15. Lecture | 41. Bilans et perspectives du monde moderne |
| 16. Relations avec les parents | 42. Textes pour une révolution |
| 17. Coopérative scolaire, Autogestion | 43. Comités d'action 1 ^{er} degré (mai-juin 1968) |
| 18. Correspondance | 44. Bulletin signalétique du C.N.R.S. : section pédagogie (les quatre plus récents volumes parus) |
| 19. Dessin, peinture libres | 45. Cantines et restaurants scolaires |
| 20. Documentation, Fichier scolaire | 46. Architecture scolaire |
| 21. Journal scolaire | 47. Formation professionnelle |
| 22. Organisation du travail | 48. Syndicalisme universitaire |
| 23. Aides audiovisuelles | |
| 24. Santé | |
| 25. Doctrines pédagogiques, Enseignement à l'étranger | |

Ces dossiers sont mis à jour en permanence par retraits et adjonctions de documents. Chaque emprunteur a la possibilité d'intervenir dans cette mise à jour puisqu'il lui est demandé toute remarque sur leur contenu, leur organisation, leur présentation, et d'y adjoindre (éventuellement) des documents.

Les dossiers doivent être réexpédiés, soigneusement emballés et bien ficelés, au PLUS TARD 15 JOURS après réception, joindre 3 F pour frais d'envois.

INTERÉDUCATION

Revue bimestrielle

Administration : 8, Rue Marcelin-Berthelot, 92-MONTROUGE
Tél. 735-09-40

Le Directeur : **Michel FALIGAND**
8, allée Roland-Garros, 94-ORLY, Tél. 235-43-73

« Interéducation » est une revue éditée en coopération par six groupes de pédagogie expérimentale, indépendants les uns des autres. « Interéducation » est gérée par un conseil d'administration de 12 membres (2 représentants de chaque association). Les responsabilités sont regroupées en six postes de travail attribués pour une seule année à chacun des groupes, le roulement s'effectuant automatiquement selon l'ordre alphabétique. Le comité de rédaction réunit un représentant de chaque groupe. Il siège une fois par mois pour approuver à l'unanimité l'éditorial (écrit à tour de rôle par chacun des six groupes), pour arrêter la maquette du numéro préparée par le secrétaire de rédaction dont le rôle de coordination est strictement technique. Chaque association dispose du sixième des pages, ni le comité de rédaction ni le secrétaire de rédaction n'ont qualité pour intervenir dans le contenu des textes proposés, la liberté d'expression dans « Interéducation » n'étant limitée que par la loi de juillet 1881 sur la presse.

Pour 1969, les responsabilités sont ainsi réparties :

- Problèmes de la publicité : A.F.L. (Mme CHAVARDÈS),
- Secrétariat de l'association : A.P.C. (M. PERRET),
- Trésorerie : G.E.R.R.E.N. (Mlle VERGNE),
- Présidence de l'association : G.F.E.N. (M. MILLOT),
- Comptabilité-matières : G.R.I.P. (M. RIEY),
- Secrétariat de rédaction : I.P.E.M. (M. FALIGAND).

La publicité « Interéducation » est assurée par Publitex, 10, rue La Fayette, Paris-10^e.

La publicité pose des problèmes délicats à toute publication, à plus forte raison à l'organe de mouvements comme les nôtres. Le Conseil d'Administration d'Interéducation a décidé de donner à cette publicité un caractère de lien entre les industriels, les distributeurs et les utilisateurs de matériel et de services à caractère éducatif et pédagogique.

Abonnement : 6 numéros par an : 20 F

L'abonnement part du 1^{er} janvier de l'année en cours. Il peut-être souscrit :

● Soit directement : en envoyant nom, adresse et chèque de 20 F à Mlle D. VERGNE, 8, rue Marcelin-Berthelot, 92-Montrouge, C.C.P. Interéducation 20.575-30 Paris

● Soit par l'intermédiaire d'une association : avec ou sans adhésion à celle-ci (bulletins pages 95 et 96).

Au dos des chèques, précisez : abonnement ou ré-abonnement.

A toute modification concernant leur adresse, les abonnés sont priés de joindre 3 timbres à 40 centimes pour frais de plaquier.

Pour éviter délai de transmission et travail supplémentaire aux responsables, envoyez le courrier concernant les associations ou les personnes aux adresses figurant en page IV de la couverture



Association Française pour la Lecture

I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5°, C.C.P. 17-545-29 Paris

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Adhère à l'A.F.L. en qualité de :

Membre Actif : cotisation annuelle 1969 = 25 F. }

Membre Actif et Bienfaiteur : cotisation
annuelle libre

} Abonnement à « INTERÉDUCATION » compris

A détacher et à adresser (avec chèque joint) à Monique Guillemain, trésorière de l'A.F.L.
4, rue Gustave-Rouanet, 75-Paris-18°.



Association de Pédagogie Cybernétique

I.P.N., 29, rue d'Ulm, 75-PARIS-5°, C.C.P. 20-120-27 Paris

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

fonction :

Cotisation individuelle : 25 F. —

Personne morale : 250 F.

Mode de paiement : C.C.P. , chèque bancaire , mandat



Groupe d'Etudes et de Recherches des Rééducateurs de l'Education Nationale

Bulletin d'adhésion à envoyer à Michel Jouen, 3, rue Fleury Pankouke, 92 - MEUDON
accompagné de la somme de 25 F. (1) C.C.P. "G.E.R.R.E.N." 21.075.85 Paris

M., Mme, Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

(1) L'adhésion comprend l'abonnement à "INTERÉDUCATION" et aux bulletins de liaison du
G.E.R.R.E.N.

GFEN

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Retourner ce bulletin accompagné des trois volets de votre chèque à
Pierre OMNES, 9, rue Joliot-Curie, 93 - PIERREFITTE
chèque libellé au nom de Laure AUMASSON C.C.P. 50 LA SOURCE 30017.20 P

M. Mme Mlle : Prénom : Fonction :

Adresse professionnelle :

Adresse personnelle :

Pour 1969, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés 30 F - Abonnement simple INTERÉDUCATION 20 F - Adhésion simple 15 F

(l'adhésion assure : service du bulletin national, du bulletin de liaison du groupe Région Parisienne et des documents qu'il édite, de toutes les activités du GFEN)

Les n^{os} 2, 3, 4, 5, 6, peuvent être expédiés contre versement complémentaire.

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques

M. Mme Mlle : Prénom :

Adresse personnelle :

Fonction :

Pour 1969, formule choisie :

Adhésion et abonnement groupés 30 F - Abonnement simple INTERÉDUCATION 20 F - Adhésion simple 15 F

Détacher et adresser (avec chèque joint) à Micheline BEZAUD, 229, Rue Joms-Marins, 91 - LA VILLE-AU-BOIS - C.C.P. Paris 11 724 61

IPEM

Institut Parisien de l'École Moderne

Adhésion à l'I.P.E.M. * Abonnement à «INTEREDUCATION»

L'Adhésion à l'I.P.E.M. donne droit :

- au service gratuit d' « INTERÉDUCATION »,
- au service gratuit du bulletin « Le Lien Pédagogique »,
- au prêt de « Dossiers Pédagogiques I.P.E.M. »,
- à être informé de toutes les activités de l'I.P.E.M. (stages, groupes de travail, conseils d'administration, conférences...).

Pour adhérer, retournez cette fiche et les trois volets de votre chèque à :

Louis COTTÉ, 4, allée Marcel-Cerdan, 91-Yerres,

M., Mme, Mlle Prénom : Fonction :

Adresse professionnelle

Adresse personnelle

Désire adhérer à l'I.P.E.M. (cotisation 1969 : 25 F)

ou s'abonner à « INTEREDUCATION » (année 1969 : 20 F) { rayez la mention inutile

Ci-joint un chèque ou mandat (25 F ou 20 F), libellé au nom de l'I.P.E.M., C.C.P. Paris 823-48.

COLLECTION D'ANGLAIS RICHARD & HALL

la méthode audio-visuelle d'enseignement de l'anglais la plus complète, et la mieux adaptée aux besoins des élèves et à l'équipement des établissements scolaires français.

- LIVRES
- DISQUES
- BANDES MAGNÉTIQUES
- MATÉRIEL COLLECTIF

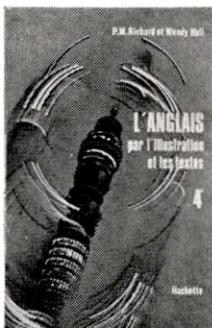
NOUVEAUTÉS

6°+5° en complément
des manuels

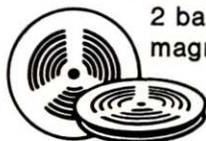


matériel
d'enseignement collectif

4°



manuel



2 bandes
magnétiques



répétiteur d'anglais

en préparation : classe de 3°

Si vous voulez connaître nos autres nouveautés il vous suffit d'écrire à nos Délégués de Secteur aux adresses indiquées.

Si vous avez des remarques ou des suggestions à formuler à propos de la collection Richard & Hall n'hésitez pas à le faire, les auteurs vous répondront personnellement.

CLASSIQUES HACHETTE

- 75 - PARIS 6° - 79 bd Saint-Germain
- 33 - BORDEAUX - 251, rue Judaïque
- 59 - LILLE - 70, rue Saint-Etienne
- 13 - MARSEILLE 8° - 16, rue Raphaël
- 35 - RENNES - avenue Chardonnet

GFEN

Groupe Français d'Éducation Nouvelle, (Groupe Parisien)

- pour une mutation radicale de l'Enseignement dans une optique démocratique humaniste et scientifique, pour une confrontation permanente et ouverte de l'expérimentation et de la pratique pédagogique.

Correspondance : Raymond MILLOT, 35, Rue Montéra, PARIS-XII^e.

APC

Association de Pédagogie Cybernétique,

- regroupe des enseignants et des techniciens,
- établit des contacts sur le plan national et sur le plan international,
- assure le dialogue et l'action concertée pour mettre la machine au service de l'homme dans l'éducation.

Siège Social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Henri PERRET, Boîte Postale n° 38, 92-RUEIL.

IPEM

Institut Parisien de l'École Moderne,

- pose comme principe que tout progrès de l'éducation est conditionné non seulement par les découvertes scientifiques et techniques mais aussi par l'organisation politique, économique et culturelle de la société,
- se propose de sensibiliser aux problèmes posés par une modernisation continue de l'enseignement, d'expérimenter et diffuser des solutions à ces problèmes pour la réalisation de l'Université Nouvelle, ouverte à tous, critique permanente de la société.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Michel FALIGAND, 8, Allée Roland-Garros, 94-ORLY, Tél. 235-43-73

GRIP

Groupe pour la Rénovation des Institutions Pédagogiques.

- préconise de nouvelles institutions scolaires, à la fois dans les classes et dans les structures de l'éducation nationale, dans le sens de l'auto-gestion et de la pédagogie institutionnelle.

Correspondance : Michel LOBROT, 248, Rue de Noisy-le-Sec, 93-BAGNOLET.

AFL

Association Française pour la Lecture,

affiliée à l'International Reading Association (IRA)

- assure la présence française dans l'étude mondiale des problèmes relatifs à la lecture,
- s'efforce de promouvoir l'intérêt de l'opinion publique pour la solution de ces problèmes et en particulier pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la lecture à tous les niveaux.

Siège social : I.P.N. 29, rue d'Ulm, PARIS-V^e.

Correspondance : Claude PHILIPPE, 10, Bd du Temple, PARIS-XI^e.

GERREN

Groupe d'Études et de Recherches des Rééducateurs de l'Éducation Nationale,

- pour une étude globale de l'inadaptation scolaire,
- pour une prévention plutôt que pour des remèdes,
- pour une pédagogie scientifique.

Siège social : I.P.N. 29, Rue d'Ulm PARIS-V^e.

Correspondance : Dominique VERGNE, 8, Rue M - Berthelot, 92-MONTROUGE.

Prix 4 F.